LA EDUCACIÓN EN LA HISTORIA DE MÉXICO

Lecturas de
HISTORIA MEXICANA
7

370.972
V393e
ej.3

EL COLEGIO DE MÉXICO

BIBLIOTECA
DANIEL COSIO VILLEGAS
EL COLEGIO DE MEXICO

LECTURAS DE «HISTORIA MEXICANA»

7

LA EDUCACIÓN EN LA HISTORIA DE MÉXICO

BIBLIOTECA DANIEL COSIO VILLEGAS
Fecha de vencimiento
- 4 MAR 2000
28 ENE 2004
DEVUELTO
28 MAR. 2007
DEVUELTO

LECTURAS DE «HISTORIA MEXICANA»

ALICIA HERNÁNDEZ CHÁVEZ
MANUEL MIÑO GRIJALVA
Coordinadores

CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

LA EDUCACIÓN EN LA HISTORIA DE MÉXICO

Introducción y selección de
JOSEFINA ZORAIDA VÁZQUEZ

José María Kazuhiro Kobayashi • Pilar Gonzalbo Aizpuru
Dorothy Tanck de Estrada • Anne Staples • Josefina Zoraida
Vázquez • Alejandro Martínez Jiménez • James D. Cockcroft
Mílada Bazant • Valentina Torres Septién • Engracia Loyo
Leopoldo Zea

EL COLEGIO DE MÉXICO

Biblioteca Daniel Cosío Villegas
EL COLEGIO DE MEXICO, A. C.

Open access edition funded by the National Endowment for the Humanities/Andrew W. Mellon Foundation Humanities Open Book Program.

The text of this book is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License: https://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/4.0/

Portada de Mónica Diez Martínez
Fotografía de Jorge Contreras Chacel

Primera edición, 1992

D.R. © El Colegio de México
Camino al Ajusco 20
Pedregal de Santa Teresa
10740 México, D.F.

ISBN 968-12-0539-1
Impreso en México / *Printed in Mexico*

ÍNDICE

ALICIA HERNÁNDEZ CHÁVEZ
Presentación VII

JOSEFINA ZORAIDA VÁZQUEZ
Introducción IX

JOSÉ MARÍA KAZUHIRO KOBAYASHI
La conquista educativa de los hijos de Asís 1

PILAR GONZALBO AIZPURU
La influencia de la Compañía de Jesús en la sociedad novohispana del siglo XVI 29

DOROTHY T. ESTRADA
Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842 49

ANNE STAPLES
Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país 69

JOSEFINA ZORAIDA VÁZQUEZ
La República restaurada y la educación: un intento de victoria definitiva 93

ALEJANDRO MARTÍNEZ JIMÉNEZ
La educación elemental en el porfiriato 105

JAMES D. COCKCROFT
El maestro de primaria en la Revolución mexicana 144

MÍLADA BAZANT
La enseñanza y la práctica de la ingeniería durante el porfiriato 167

VALENTINA TORRES SEPTIÉN
Algunos aspectos de las escuelas particulares en el siglo XX 211

ENGRACIA LOYO
Lectura para el pueblo, 1921-1940 243

LEOPOLDO ZEA
Hacia un nuevo liberalismo en la educación 291

PRESENTACIÓN

Historia Mexicana cuenta con una larga tradición intelectual en nuestro país y ha marcado significativos cambios en su historiografía. Enrique Krauze en 1989 me hizo ver la importancia de rescatar en volúmenes ágiles, con una breve introducción, temas importantes para el conocimiento y explicación de nuestro pasado que estuvieran destinados a un público universitario, el cual pudiera consultar con mayor facilidad muchos artículos ya clásicos, pero que no son de fácil acceso.

Solicité la colaboración de Manuel Miño Grijalva para seleccionar los temas y artículos que debían conformar cada volumen. Si ciertamente discutimos los contenidos, es él quien merece el crédito de que vieran la luz pública estas obras.

Sin embargo, un proyecto tan amplio requería de la participación de especialistas en cada una de las materias propuestas, por esta razón invitamos a varios colegas a que elaboraran la introducción y propusieran cambios en la selección si así lo consideraban pertinente. En su mayoría los volúmenes sufrieron pocas modificaciones, en otros se introdujeron cambios importantes que enriquecieron el tema propuesto. El valor académico de cada uno de los artículos se sustenta, como es obvio, en su propia calidad, pues han resistido la crítica y los embates de la evolución historiográfica.

Finalmente, deseo dejar constancia de mi agradecimiento a cada uno de los autores que integran esta colección, con la esperanza de que el esfuerzo realizado tenga eco en la comunidad universitaria del país.

ALICIA HERNÁNDEZ CHÁVEZ
Directora
Centro de Estudios Históricos

INTRODUCCIÓN

Josefina Zoraida VÁZQUEZ
El Colegio de México

La historia de la educación ha sido el patito feo de la historiografía. Los pocos que se atreven a cultivarla tienen que desafiar el legado que han dejado obras tradicionales que hacían una crónica de ideas pedagógicas, fundación de instituciones y ennumeración de leyes educativas, a las que se solía agregar números de alfabetizados, alumnos y maestros, que no tenían otros lectores que los pobres estudiantes que los tenían que utilizar como libros de texto. Los mejores por lo menos relacionaban los acontecimientos educativos con los cambios filosóficos que los habían influenciado.

Resulta curioso que no se desarrollase una historia de la educación más compleja, puesto que en nuestro país la preocupación por la educación ha acompañado a la vida política desde la Independencia, dentro del marco de la filosofía ilustrada que todo lo esperaba de la educación pública. De acuerdo con el pensamiento ilustrado, la educación se consideraba instrumento para combatir los residuos del colonialismo y para transformar las actividades de la población a fin de que condujeran al país al ansiado progreso. Y gracias a las aportaciones de Dorothy Tanck de Estrada sabemos lo mucho que se logró: los esfuerzos alfabetizadores de las escuelas parroquiales y de las de la Sociedad Lancasteriana, a la que pertenecieron los más destacados profesionistas y políticos del momento.

Desde un principio, el Estado mexicano vio a la educación

como el instrumento para unificar la población heterogénea que poblaba su gran territorio y para formar ciudadanos leales y cumplidos que podrían cimentar su fortaleza. Pero como distaba de haber acuerdo en la forma de gobierno y en las prioridades que debía cumplir, a partir de 1830 la educación se convirtió en una causa importante de controversia política, en especial en la fracasada reforma de 1833[1] y en la triunfante de 1860. Por ello los liberales reformistas, tan tolerantes en el constituyente del 57, después de su victoria definitiva no dudaron en utilizar la educación para vencer a los tradicionalistas recalcitrantes que recurrirían a la intervención extranjera en su intento desesperado "por salvar a la nación". Dueños de un poder seguro, los liberales porfiristas concibieron la educación como medio para lograr una mentalidad progresista y disciplinada. Pero el progreso llegó a medias y el descontento que causó su costo desembocó en la Revolución mexicana. El nuevo orden mantendría los viejos objetivos educativos, pero con la nueva finalidad de construir una sociedad "más justa".

Como compañera constante de la difícil trayectoria del Estado mexicano, al historiar la educación se le ha relacionado sólo parcialmente con el acontecer político y desde luego se ha pasado por alto su aplicación en una sociedad no siempre receptiva a los objetivos de los grupos gobernantes; también se ha pasado por alto el grado de inoperancia que han tenido las leyes y las concesiones que ha hecho el Estado a las fuerzas resistentes o a los nuevos actores políticos en las diversas etapas.

Por otra parte, las historias generales de la educación únicamente han tomado en cuenta las acciones del gobierno nacional o sólo las particulares de estados. Así, las leyes que antes de 1922 eran sólo para el Distrito Federal y los territorios aparecen como nacionales. Se asumía por tanto que el centralismo establecido a partir de la consolidación del pre-

[1] Valentín Gómez Farías pretendía dar a los mexicanos una educación uniforme, frente a la pretensión de Rodríguez Puebla, que deseaba una educación especial para los individuos de raza indígena. José María Luis Mora, *Revista Política*, México, Editorial Guaranía, p. 228.

sidencialismo durante el cardenismo había sido la norma, ignorando el fuerte federalismo decimonónico y el módico que existiría más tarde. De esa forma, la historia de la educación distaba de ser nacional, una limitación general de la historiografía mexicana que se ha tratado de subsanar con historias locales y regionales que, a su vez, tienen el defecto contrario.

Fuera de México, la educación había contado con mejores historiadores y baste mencionar algunos ocupados de nuestro continente, como John Tate Lanning,[2] Mario Góngora[3] o Bernard Bailyn,[4] que inspirarían a nuevas generaciones profesionales y permitirían que el revisionismo histórico iniciado en la década de 1960 afectara también a la historia de la educación mexicana.

La historiografía de la educación no era muy extensa. Hasta los años sesenta se habían elaborado unas cuantas historias generales destinadas a la docencia y algunos buenos ensayos monográficos. Como sucede con otras áreas, muchas publicaciones eran conmemorativas (tales las Ediciones conmemorativas del IV Centenario de la Universidad de México) o bien colecciones documentales. La renovación no caía en un vacío, ya que la historia de las ideas había abonado el terreno, junto a meritorios intentos de historia de la cultura nacional. El auge alcanzado por la historia de las ideas le había dado al tema una dimensión diferente en ensayos de gran influencia: el de Edmundo O'Gorman, "Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México",[5] y los libros de Leolpoldo Zea, *El positivismo en México* y *Del libera-*

[2] Lanning, John Tate, *The University in the Kingdom of Guatemala*, Ithaca, N.Y., Cornell University Press, 1955 y *Academic culture in the Spanish Colonies*, Port Washington, Nueva York, Kennikat, 1971.

[3] Góngora, Mario, *Aspectos de la ilustración católica en el pensamiento y la vida eclesiástica chilena, 1770-1814*, s.l., Instituto de Historia, Universidad Católica de Chile, 1969. *Estudios sobre el galicanismo y la "ilustración católica" en América Española*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, 1957.

[4] *Education in the Forming of American Society*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1960.

[5] *Filosofía y Letras*, XVII:33 (ene.-mar. 1948).

lismo a la revolución en la educación mexicana.[6] Más o menos contemporáneos y dentro del empeño interdisciplinario del seminario dirigido por don Daniel Cosío Villegas en El Colegio de México, se elaboraron dos ensayos de investigación de historia de la educación; el primero en la *Historia moderna de México. La República restaurada* de Guadalupe Monroy, y el segundo en el volumen de *El Porfiriato* de Moisés González Navarro,[7] tenían un carácter diferente: aunque tenían algunos rasgos tradicionales, situaban a la educación dentro de la historia social.

La historia de las ideas permitió que la historia de la educación se relacionara con las grandes corrientes del pensamiento y con la política y, gracias a su influencia, el concepto de educación se amplió hasta concebírsele como el conjunto de ideas, creencias, valores y objetivos trasmitidos por una sociedad a la generación siguiente, en su empeño por preservar su cultura. Como tal, el pensamiento educativo cobra su dimensión de síntesis de las ideas y prácticas que una determinada sociedad elige para formar a su sucesora, sin que su trasmisión se haga necesariamente a través de instituciones especializadas como la escuela, pues utiliza la familia, la comunidad, los ritos civiles y religiosos, costumbres, etc., para imprimir su huella en las nuevas generaciones. Por ello la historia de la educación resulta explicativa de cualquier sociedad y debe estar relacionada íntimamente con la historia social, la de las ideas y la de la política. Esto la hace no una forma menor de la historiografía, como ha menudo se la considera, sino por el contrario, tan compleja que para alcanzar su ideal requiere de toda una serie de conocimientos previos para apreciar los múltiples elementos que la conforman y poder historiar a la educación dentro del marco cultural que le corresponda.

No fue fácil despetar el interés en la historia de la educación en México, pero hoy se cultiva en diversas instituciones mexicanas, tanto de la capital como de los estados. El Depar-

[6] México, El Colegio de México, 1947 y México, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución, 1956.

[7] México, Editorial Hermes, 1956 y 1957.

tamento de Historia del INAH, el Centro de Estudios sobre la Universidad, la Universidad Iberoamericana, el CIESAS, el DIE del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad de Jalisco y El Colegio de México han hecho contribuciones de interés, pero según parece ha sido el Seminario de Historia de la Educación de esta última institución el que ha logrado un esfuerzo colectivo continuado y sistemático, pues algunos otros, como el loable hecho por don Ernesto Meneses en la Iberoamericana,[8] han tenido un carácter más individual, aunque sin duda deben haber servido de taller para entrenar personal.

Los orígenes del Seminario en El Colegio de México derivaron de un interés individual que culminó en el libro *Nacionalismo y educación en México*.[9] La autora, al explorar bibliotecas y repositorios de México y del extranjero, descubrió múltiples aspectos que no habían sido estudiados sobre todo en su dimensión social, a la que apuntaba el hermoso libro de Ramón Eduardo Ruiz, *Mexico, the Challenge of Poverty and Illiteracy*.[10] Con esa mira se estableció un Seminario de Historia de la Educación en El Colegio de México dentro del programa de doctorado, que produjo excelentes trabajos: el de José María Kobayashi, *La educación como conquista*,[11] que analiza la educación mexica como medio para comprender la labor educativo-evangelizadora de los franciscanos en el siglo XVI; el de Dorothy Tanck de Estrada, *La educación ilustrada, 1786-1836*,[12] y "La ideología educativa del régimen cardenista".[13] Dentro de otros seminarios de la misma institución se elaboraron otras dos importantes tesis doctorales:

[8] El fruto ha sido el libro *Tendencias educativas oficiales en México*, del que han aparecido 3 volúmenes. El primero, 1821 a 1911, trata *La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, México, Porrúa, 1983; el segundo, de 1911 a 1934, sobre *La problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*, México, Centro de Estudios Educativos, A.C., 1936; y por último el correspondiente a los años 1934-1964, México, Centro de Estudios Educativos, 1988.

[9] Josefina Zoraida Vázquez, México, El Colegio de México, 1970.

[10] San Marino, California, The Huntington Library, 1963.

[11] México, El Colegio de México, 1974.

[12] México, El Colegio de México, 1977.

[13] Tesis presentada en 1976 y publicada en Bogotá en 1980.

la de Carmen Castañeda, *La educación en Guadalajara durante la Colonia, 1552-1821*,[14] y la de Geralda Días, "Conformación social y política de la Escuela Nacional Preparatoria".[15]

Como seminario docente era difícil que pudiera llevar a cabo el estudio sistemático de la historia de la educación en México, por lo que se convirtió en un seminario de investigación, la vía de formación de especialistas favorecida por don Daniel Cosío Villegas en su Seminario de Historia Moderna de México. El seminario de investigación tuvo unos principios muy humildes: el encargo de la Secretaría de Educación, en 1976, de escribir un texto que serviría de texto gratuito en las escuelas normales del país. Con la colaboración de Anne Staples se elaboró la *Historia de la educación en México*,[16] basada en las investigaciones de Josefina Z. Vázquez, Jose María Kobayashi y Dorothy Tanck, con una aportación de Elías Trabulse. Elaborado en diez meses, el libro distó de ser satisfactorio, pero sirvió para cimentar el seminario que empezaría a funcionar dos años más tarde.

En sus 14 años de labores, el seminario ha colaborado en la formación de una docena de investigadores, algunos de los cuales se han afiliado a otras instituciones. Además de los libros mencionados, ha publicado diversas obras colectivas: *Ensayos de historia de la educación en México* (1981);[17] *Historia de las profesiones en México* (1982),[18] *Historia de la lectura en México*[19] e "Historia de la alfabetización y la educación de adul-

[14] México, El Colegio de Jalisco-El Colegio de México, 1984.

[15] Presentada en 1981.

[16] *Historia de la educación en México para el 5º y 6º semestres de Educación Normal*, México, Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, 1976.

[17] J.Z. Vázquez, "El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novohispana"; D.T. de Estrada, "Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano"; Anne Staples, "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente"; Francisco Arce Gurza, "En busca de una educación revolucionaria, 1924-1934".

[18] D.T. de Estrada, "La colonia"; Anne Staples, "La constitución del Estado nacional"; Mílada Bazant, "La República Restaurada y el Porfiriato"; Francisco Arce, "El inicio de una nueva era, 1910-1945".

[19] México, El Colegio de México/El Ermitaño, 1988: "La lectura de la evangelización en la Nueva España", Pilar Gonzalbo; "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España", Dorothy Tanck de Estrada; "Los lectores y la lec-

tos'',[20] y nueve antologías de la serie SEP-Caballito. Recientemente aparecieron los dos primeros volúmenes de la Serie Historia de la Educación, *El mundo indígena* y *La educación de los criollos y la vida urbana*, de Pilar Gonzalbo.[21]

Como confiesa William Taylor al hacer una crítica de la historia social latinoamericanista,[22] el seminario no ha utilizado una metodología uniforme, aunque la constante comunicación entre sus miembros ha favorecido líneas generales de acercamiento al tema. Desde luego se recurrió a fuentes primarias, pues resultaba inadmisible hacer refritos de los escritos del pasado. En este punto las investigadoras han sido especialmente innovadoras para encontrar acervos no utilizados antes o para lograr acceso a aquellos en que era vedado. Así, además de hurgar en el Archivo General de la Nación, el del exayuntamiento de la Ciudad de México, los archivos históricos de la Biblioteca Nacional, del Colegio de las Vizcaínas, del Instituto Nacional de Antropología y de la SEP, se pudo investigar en el Archivo del Arzobispado,

---

tura en los primeros años de la vida independiente'', Anne Staples; ''Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876'', María Teresa Bermúdez; ''Las lecturas católicas. Cincuenta años de literatura paralela, 1867-1917'', Manuel Ceballos; ''Lecturas del Porfiriato'', Mílada Bazant; ''La Lectura en México, 1920-1940'', Engracia Loyo; ''La lectura, 1940-1960'', Valentina Torres; ''La S.E.P. y la lectura 1960-1985'', Cecilia Greaves.

[20] En prensa: ''El México Antiguo'', Pablo Escalante; ''Hacia el cristianismo y la sumisión, siglos XVI-XVII. Educación y evangelización'', Pilar Gonzalbo; ''Reformas Borbónicas y educación útil'' y ''Alfabetización: medio para formar individuos de una democracia, 1821-1840'', Dorothy Tanck de Estrada; ''Leer y Escribir en los estados del México independiente'', Anne Staples; ''Una población instruida, base de la sobrevivencia nacional, 1857-1876'', María Teresa Bermúdez; ''La capacitación del adulto al servicio de la paz y del progreso, 1876-1910'', Mílada Bazant; ''La instrucción y la capacitación. La educación para adultos en la Revolución'', Carmen Ramos; ''Educación de la comunidad. Tarea prioritaria, 1919-1934'' y ''El Cardenismo y la educación del adulto, 1934-1940'', Engracia Loyo; ''En busca de la modernidad, 1940-1975'', Valentina Torres.

[21] México, El Colegio de México, 1990.

[22] ''Between Global Process and Local Knowlege. An inquiry into Early Latinamerican Social History, 1500-1900'', en Oliver Zunz, *Reliving the Past. The World of Social History*, Chapel Hill y Londres, The University of North Carolina Press, 1975, pp. 115-190.

en la Colección Arrillaga, la Cuevas, el archivo del INI, el de la Acción Católica y algunas otras privadas.[23]

Un segundo punto fue escapar del tradicional marco de historia política, incursionando tanto como fuera posible en la historia social. Para ello, además de revisar la rica historiografía aparecida en tiempos recientes, se utilizaron también memorias de maestras, revistas, novelas, folletería, entrevistas, libros de texto, etcétera.

Un tercer propósito fue superar el tipo de historia centrada en el acontecer del centro de la República, con el empeño deliberado de hacer una historia nacional hasta donde las limitaciones de presupuesto y posibilidades lo permitieran. Un último objetivo fue cubrir los diversos tipos de educación, formales e informales, y su vigencia en los diversos grupos sociales de la sociedad mexicana.

La presente selección de artículos publicados en *Historia Mexicana* a lo largo de 36 años permite adentrarse en el desarrollo de la historiografía de la educación en México. El artículo de Leopoldo Zea, "Hacia un nuevo liberalismo en la educación", un primer bosquejo de lo que más tarde sería su libro *Del liberalismo a la Revolución en la educación*,[24] sitúa el origen de la crítica al sistema político en los anhelos del destacado grupo de pedagogos porfiristas que nutrieron la Escuela Modelo de Orizaba.

Dentro de todo un movimiento por reinterpretar la Revolución mexicana, en el que participaron activamente muchos historiadores norteamericanos, cae el artículo publicado en 1967 por James D. Cockcroft, muy conocido por su obra sobre los *Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana*, quien reconoce que su interés surgió al leer las referencias de Francisco Bulnes sobre la participación de maestros en la Revolución, inspirados por un resentimiento social. Cockcroft se ocupó de la trayectoria de algunos maestros, cuyas acciones más tarde explicaría Jean-Pierre Bastian como un resultado de una socialización protestante.[25]

[23] Archivo de la Acción Católica Mexicana.

[24] México, INERM, 1958.

[25] Bastian, Pierre, *Los disidentes; las sociedades protestantes y revolución en México,*

"La república restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva" (1968) estuvo inspirado por una conmemoración. Enmarcado dentro de la historia de las ideas, explica políticamente la contradicción que implicaba la adopción del positivismo por los liberales mexicanos.

Ya dentro de un intento más complejo que empieza a ampliar su foco hacia aspectos sociales, se encuentran los artículos publicados en 1973, "La educación elemental en el porfiriato", de Alejandro Martínez Jiménez y, en especial, "La conquista educativa de los hijos de Asís", de José María Kobayashi y "Las Escuelas Lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842", de Dorothy Tanck de Estrada. Este último se adentra en los antiguos orígenes del famoso método y explica su complicado funcionamiento.

A partir de 1980, la historiografía sobre la educación había adquirido madurez, como lo muestran los artículos de Anne Staples, "Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país" (1980); de Pilar Gonzalbo, "La influencia de la Compañía de Jesús en la sociedad novohispana del siglo XVI" (1982); de Mílada Bazant, "La enseñanza y la práctica de la ingeniería durante el Porfiriato" (1984), de Engracia Loyo, "Lectura para el pueblo, 1921-1940" (1984) y de Valentina Torres Septién, "Algunos aspectos de las escuelas privadas" (1984).

Creemos que esta selección sigue el proceso de cambio de la historiografía mexicana de la educación, además de ser una verdadera introducción para los estudiosos del tema.

Referencias de los artículos incluidos en este volumen, los cuales se publican en edición facsimilar:

KAZUHIRO KOBAYASHI, José María

1973 "La conquista educativa de los hijos de Asís", XXII:4 [88], (abr.-jun.), 437-464.

1872-1911, México, Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México, 1989.

GONZALBO AIZPURU, Pilar

1982 "La influencia de la Compañía de Jesús en la sociedad novohispana del siglo XVI" XXXII:2 [126], (oct.-dic.), 262-281.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy

1973 "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842", XXII:4 [88], (abr.-jun.), 494-513.

STAPLES, Anne

1979 "Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país", XXIX:1 [113], (jul.-sep.), 35-58.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida

1967 "La República restaurada y la educación: un intento de victoria definitiva", XVII:2 [66], (oct.-dic.), 200-211.

MARTÍNEZ JIMÉNEZ, Alejandro

1973 "La educación elemental en el porfiriato", XXII:4 [88], (abr.-jun.), 514-552.

D. COCKCROFT, James

1967 "El maestro de primaria en la Revolución mexicana", XVI:4 [64], (abr.-jun.), 565-587.

BAZANT, Mílada

1984 "La enseñanza y la práctica de la ingeniería durante el porfiriato", XXXIII:3 [131], (ene.-mar.), 254-297.

TORRES SEPTIÉN, Valentina

1984 "Algunos aspectos de las escuelas particulares en el siglo XX", XXXIII:3 [131] (ene.-mar.), 346-377.

LOYO, Engracia

1984 "Lectura para el pueblo, 1921-1940", XXXIII:3 [131], (ene.-mar.), 298-345.

ZEA, Leopoldo

1956 "Hacia un nuevo liberalismo en la educación", V:4 [20], (abr.-jun.), 528-548.

LA CONQUISTA EDUCATIVA DE LOS HIJOS DE ASÍS

José María Kazuhiro Kobayashi
El Colegio de México

El concepto educativo de los franciscanos

No es ocioso, en ningún sentido, preguntarse por el concepto de la educación que rigió las avanzadas educativas franciscanas en la época inmediatamente posterior a la conquista de México. ¿Giraba en torno a una idea que podría calificarse como utilitaria o descansaba en un proyecto espiritual de mayor envergadura?

Como solía acontecerles a los hombres de su siglo, los primeros franciscanos de Nueva España eran también hijos del tiempo cuyo aire respiraban: una época en que la mentalidad predominante entre los europeos era todavía feudal o señorial. De acuerdo a esa mentalidad, la sociedad humana se componía, en términos generales, de dos grupos de hombres: uno de gobernantes y otro de gobernados. No cabía entre ambos disensión o antagonismo alguno; se hallaban vinculados por la autoridad del uno y la obediencia del otro, formando una unidad orgánica. Para la exposición teórica de esta amalgama, se recurría preferentemente a la metáfora del cuerpo humano: la cabeza y los miembros tenían cada uno su función particular, pero constituían juntos un solo organismo apto para la vida. La autoridad del grupo gobernante se fundaba en su misión social de protector y, sobre todo, de administrador de la justicia; la obediencia garantizaba al gobernado paz y seguridad, a cambio de una cuota de trabajo que su dominador recibía. Los dos grupos humanos eran o parecían conscientes de sus funciones sociales. Éste era el orden estamental de la sociedad humana que todos y cada uno de sus miembros tenían que respetar y procurar mantener.

Esa visión del mundo resultaba natural para los franciscanos —más aún que para los seglares—, porque en la vida regular de la orden la obediencia a la autoridad del superior era una de las vitudes más exigidas y elogiadas. Así, al llegar a Nueva España, la orden no pudo imaginar otra cosa que no fuera tratar de ordenar a la sociedad indígena, de acuerdo a los cánones estamentales de ese pensamiento. La educación se les presentó como un medio muy a propósito para hacer realidad ese ideal. No es, pues, extraño que desde un principio su programa educativo introdujera una clara distinción entre los alumnos: los hijos de señores y principales de un lado, y la gente común en el otro. No debía haber, según pensaban los frailes, confusión en este principio de educación por separado, y en caso de haberla, debía tratarse de un error condenable.

Tal concepto educativo franciscano, de corte marcadamente feudal, no cuadra evidentemente a la mentalidad de nuestros días. Por eso mismo, antes de rechazarlo con desprecio, vale la pena dedicarle una reflexión sosegada que nos permita descubrir sus otros rasgos interesantes. Se hace claro, en una segunda reflexión, que los franciscanos no pensaron jamás en sustituir la comunidad indígena por una comunidad de estilo español, sino que quisieron conservarla entera, con toda su jerarquía de autoridades tradicionales. El único cambio que se propusieron imponerle fue que el cristianismo ocupara el trono que hasta entonces había ocupado la religión prehispánica. Dicho de otra manera, pretendieron redimir la república indiana con la fe de Cristo, pero respetando todos los aspectos tradicionales que no afectaban directamente las cuestiones religiosas, ya que los frailes no tardaron en percatarse de que los indígenas de Nueva España eran "gente de gran policía y muy sabia en el regimiento de su república".[1] Trataron, por consiguiente de que el sistema de gobierno existente no se perdiese o se transformase, sino que fuera con-

1 BERNARDINO DE SAHAGÚN, *Libro perdido de las pláticas o coloquios de los doce primeros misioneros de México*. José María Pou y Martí, ed. Roma, Tipografía del Senato, 1924; p. 296.

servado de tal manera que "el mismo señor o cacique principal tuviera cargo de regir y gobernar sus macehuales en paz".[2] Pese a todo, los primeros misioneros en América, principalmente los hijos del Santo de Asís, comprendieron pronto que no bastaba con predicar el evangelio a los indígenas; la cristianización de éstos no podría ir por un camino firme sin otra operación a la vez preliminar y paralela que tuviese por objeto incorporarlos, dentro de lo posible, a la cultura occidental. O como lo señalaría más tarde un genio del Renacimiento, era "necesario enseñarlos primero a ser hombres y después de ser cristianos".[3] El virrey Francisco Toledo lo expresó también a su manera: "Mande V.M. proveer que en ninguna manera se bauticen los indios... sin que primero se les enseñe la doctrina cristiana y ley evangélica, se les infunda y enseñe la natural política y civil... Y porque de no haberse hecho esto... sin enseñarles primero a ser hombres, ni catequizarlos, como debían, ha nacido quedarse los naturales tan idólatras como antes, sin entender para lo que se les enseña, ni tener capacidad ni disposición para ser cristianos.[4]

Entre la variedad de actividades docentes desarrolladas por los franciscanos, cabe distinguir, por lo menos, cuatro ramas: la educación para hijos de la minoría directora; la enseñanza catequística en el patio; la enseñanza práctica con miras a la capacitación profesional y la educación de niñas indias.[5]

[2] JOAQUÍN GARCÍA ICAZBALCETA, *Nueva colección de documentos para la historia de México. Cartas religiosas de Nueva España.* México, Salvador Chávez Hayhoe, 1941; p. 11.

[3] JOSÉ DE ACOSTA, *Historia natural y moral de las Indias.* México, Fondo de Cultura Económica, 1962; p. 320.

[4] *Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y colonización de las antiguas posesiones españolas de América y Oceanía.* Madrid, 1864-1884, 42 vols. Vol. VI, p. 531.

[5] En este artículo hemos concentrado nuestra atención en el primero y último puntos, que nos parecieron los de mayor interés y novedad. No obstante, hemos hecho un breve apunte de los dos restantes. El lector encontrará una versión más detallada en la tesis inédita del autor, "La educación como conquista. Empresa franciscana en México". El Colegio de México, 1972; 2 vols.

Los hijos de la minoría directora

La primera manifestación de carácter oficial que conocemos del propósito educativo de los misioneros en Nueva España es aquella en que, al entrevistarse a pocos días de su llegada a Tenochtitlan con los principales y sacerdotes mexicas, los "doce" franciscanos comunicaron a los primeros sus deseos de que les entregasen sus hijos para instruirlos:

> Para esto, hermanos muy amados, es necesario cuanto a lo primero que vosotros nos deis y pongáis en nuestras manos a vuestros hijos pequeños, que conviene sean primero enseñados; así porque ellos están desembarazados y vosotros muy ocupados en el gobierno de vuestros vasallos y en cumplir con nuestros hermanos los españoles, como también porque vuestros hijos, como niños y tiernos en la edad, comprenderán con más facilidad la doctrina que les enseñaremos. Y después ellos a veces nos ayudarán enseñándoos a vosotros y a los demás adultos lo que hubieran aprendido.[6]

Sin embargo, en fechas anteriores a este acontecimiento la obra educativa para los niños indígenas se había puesto ya en marcha, si bien en forma muy modesta, en tierras de Tetzcoco. Ixtlixóchitl y su camarilla nobiliaria habían recibido en Tetzcoco a los franciscanos con buena disposición a escuchar sus palabras de evangelización, pero el pueblo común del señorío estaba lejos de seguir el ejemplo de los nobles; se mostraba receloso de los advenedizos extraños. Es que todavía no estaba "del todo la tierra asentada"; el propio Ixtlixóchitl había tenido que pedir a los frailes huéspedes que no

[6] GERÓNIMO DE MENDIETA, *Historia eclesiástica indiana*. México, Porrúa, 1971; pp. 214-15. En los *Coloquios*... compuestos por Sahagún en 1564 no consta esta petición de los "doce". Pero el título del capítulo veintinueve del primer libro de la obra dice: "en que se pone que los doce mandaron a los señores y sátrapas que trajesen a su presencia los ídolos y todas sus mujeres e hijos", mientras que en el prólogo de esa obra, el autor hace mención de "los muchachos que estaban recogidos en gran cantidad en nuestras casas y comían y dormían en ellas".

saliesen de su recogimiento ni se mostrasen fuera "porque los otros indios no se alborotasen".[7] Según Motolinía, durante esos primeros años de apostolado, el ánimo de los indígenas estaba tan deprimido que "a ellos les era gran fastidio oír palabra de Dios".[8] Consecuentemente, "todo era poco lo que hacían".[9] La herida de las guerras pasadas estaba todavía demasiado fresca.

Son muy escasos los datos que nos informan de la labor franciscana durante este periodo que podemos denominar tetzcocano y que coincide con aquella temporada en la que los indígenas *macehualtin* estaban, al decir de Gante, "como animales sin razón, indomables, que no los podíamos traer al gremio... ni a la doctrina, ni a sermón... sino que huían como salvajes de los frailes".[10] Creemos no alejarnos mucho de la verdad histórica al suponer que las actividades misioneras estuvieron virtualmente restringidas a adoctrinar al círculo reducido de la nobleza de la región, cuyo señor, Ixtlixóchitl, "les dio algunos niños hijos y parientes suyos" para su instrucción.[11] Sabemos que Juan de Tecto iba a la ciudad de México para solicitar "a algunos principales que le diesen sus hijos para los enseñar a leer y escribir" y que si "todo era poco lo que hacían en Tetzcoco, en México hicieron menos", debido a la séptima plaga que describe Motolinía.[12]

No obstante esta reacción fría y hostil de la mayor parte de la población indígena, los frailes no cejaron en su entusiasmo. Cierto que la historia no registra otra cosa que la conversión de la minoría nobiliaria de Tetzcoco como acontecimiento notable del periodo, pero esto no era todo. Estaba

[7] MENDIETA, *op. cit.*, pp. 606, 215.

[8] TORIBIO DE MOTOLINÍA, *Historia de los indios de la Nueva España*. México, Porrúa, 1969; p. 19.

[9] MENDIETA, *op. cit.*, p. 606.

[10] JOAQUÍN GARCÍA ICAZBALCETA, *Nueva Colección de documentos para la Historia de México. Códice franciscano. Siglo XVI*. México, Salvador Chávez Hayhoe, 1941; p. 206.

[11] MENDIETA, *op. cit.*, p. 215.

[12] *Ibid.*

en marcha otro trabajo de no menor importancia para la historia del país, a cargo de los mismos frailes: la alfabetización de la lengua náhuatl. Pero esto no nos incumbe por ahora.

Desde un punto de vista cronológico, pues, la educación de los hijos de caciques y principales fue la primera que se puso en práctica en Nueva España. A "algunos hijos de los principales" de Tetzcoco fue a quienes Pedro de Gante y sus compañeros recogieron para enseñarles "a leer y escribir, cantar y tañer instrumentos musicales, y la doctrina cristiana".[13] Conviene observar aquí que tal educación minoritarista hacia la sociedad indígena, coincidía con la política educativa de la Corona que, en las Leyes de Burgos del 23 de enero de 1513, disponía que se enseñara a un muchacho, "el que más hábil les pareciere, a leer y escribir las cosas de nuestra fe" y que "todos los hijos de los caciques... se den a los frailes de la orden de San Francisco... para que los dichos frailes los amuestren leer y escribir y todas las otras cosas de nuestra fe".

Para la instrucción de los hijos de señores y principales, los franciscanos tuvieron a bien servirse del modo y la disciplina que habían regido antaño la institución mexica del *calmécac*.[14] En efecto, comparada con la enseñanza catequística de patio, a la que haremos pronto mención, la educación franciscana en las escuelas-monasterio nos recuerda la tradición del *calmécac*. Así, pues, los alumnos niños fueron sometidos al régimen de vida monacal de sus maestros. Se les enseñó a levantarse a medianoche a rezar los maitines de Nuestra Señora y, al amanecer, sus Horas. Hasta se les enseñó a disciplinarse con azotes por la noche y a orar mentalmente.[15] En el régimen de vida monástica nos inclinamos a vislumbrar la ingenua esperanza y el deseo de los frailes de que sus alumnos llegaron a mostrarse idóneos para la vida de religiosos, es decir, todo apuntaba a la formación del clero indígena.

13 *Ibid.*, p. 608.

14 BERNARDINO DE SAHAGÚN, *Historia general de las cosas de la Nueva España*. México, Porrúa, 1969, 4 vols.; vol. III, p. 161.

15 *Ibid.*

Junto con el régimen de vida monacal, se les impuso a los niños alumnos un programa de estudio que no los dejaba ociosos un solo momento del día. Según la descripción de Mendieta, los niños no volvían a acostarse después de rezar los maitines, sino que eran conducidos al aula donde estudiaban hasta la hora de la misa. Después de esto, proseguían sus estudios hasta la hora de comer. Al terminar la comida descansaban un rato y luego volvían a estudiar a la escuela de donde salían hasta la tarde.[16] Intensa y hasta febril era, pues, la instrucción a que estaban sometidos los alumnos; su finalidad era desvincularlos y hacerles olvidar en lo posible las costumbres de sus antepasados. La vigilancia por parte de los misioneros para que los alumnos no tuviesen ningún contacto con el mundo exterior, era constante: "en todo el día no se apartaban de ellos algunos de los religiosos, trocándose a veces, o estaban allí todos juntos. Y esto era lo ordinario".[17] La enseñanza consistía en la lectura, escritura y canto de la doctrina cristiana; los alumnos aprendían a signarse y santiguarse, a rezar el Paternóster, el Ave María, el Credo y la Salve Regina y escuchaban las explicaciones de la existencia de un solo Dios, creador de todo; les eran referidos los goces del paraíso y los horrores del infierno, el misterio de la Encarnación y la figura de la Virgen María, como madre de Dios y abogada e intercesora del hombre ante Dios. Memoriosos "dóciles y claros" se mostraron los indígenas en general en el aprendizaje de estas disciplinas.

Sin embargo, el éxito más sorprendente que se obtuvo de esta educación intensiva de los hijos de señores y principales, no fue ni la alfabetización del idioma náhuatl ni la formación de buenos cantores y músicos provechosos para el culto de la iglesia, sino la conversión de los educandos en un medio eficacísimo para la promoción del apostolado y, al mismo tiempo, en una terrible arma ofensiva contra la religión prehispánica. De las escuelas-monasterio de los franciscanos empezaron a salir, a los pocos años de ser fundadas, cientos de

16 MENDIETA, *op. cit.*, p. 218.
17 *Ibid.*

muchachos que militaron activamente en el desmantelamiento de la sociedad de sus mayores. Con la aparición de tal juventud, la evangelización del país entró en una nueva etapa: dejó de ser solamente una acción ejercida desde afuera sobre el mundo indígena. La evangelización contó desde entonces con una especie de quinta columna, que arremetía desde adentro contra ese mundo, en colaboración con los religiosos.

Además de la elocuencia y la memoria, que de por sí la tradición educativa prehispánica había cultivado con esmero en los *calmécac,* los niños predicadores instruidos por los franciscanos tenían varias ventajas sobre sus maestros. Una de ellas era que disponían de mayor libertad de movimiento y podían ir "a todos los fines de esta Nueva España", sin preocuparse de si había monasterios en todos los lugares. Seguían para esto las rutas de los mercaderes que eran "los que calan mucho la tierra adentro".[18] Cabe, pues, suponer, que gracias a los niños el radio de la evangelización se extendió mucho, a la vez que allanó el camino de la conversión en los habitantes de lugares poco accesibles. Otra de sus ventajas sobre los frailes fue que siendo hijos de señores y principales, eran recibidos en sus pueblos de procedencia con respeto y, contando con la autoridad de sus padres, podían dar "orden cómo se juntasen (sus padres, parientes y vasallos) ciertos días para ser enseñados".[19] Como es lógico, sus palabras eran escuchadas atentamente por el auditorio.

Un segundo aspecto de los niños instruidos por los frailes tenía un carácter mucho más opresivo e implacable: eran jubilosos destructores de templos e ídolos y terribles delatores de la gente adúltera que practicaba clandestinamente la "idolatría". Pedro de Gante decía: "nosotros con ellos vamos a la redonda destruyendo ídolos y templos por una parte, mientras ellos hacen lo mismo en otra, y levantamos iglesias al Dios verdadero".[20] Esta campaña destructora de templos e

[18] MOTOLINÍA, *op. cit.,* p. 19.

[19] *Ibid.,* p. 258.

[20] JOAQUÍN GARCÍA ICAZBALCETA, *Bibliografía mexicana del siglo XVI.* México, Fondo de Cultura Económica, 1954; p. 104.

ídolos, iniciada como un acto de osadía por tres frailes el 1 de enero de 1525 en Tetzcoco,[21] fue proseguida victoriosamente por los muchachos que veían con "voces de alabanza y alarido de alegría" la caída de "los muros de Jericó", mientras quedaban "los que no lo eran espantados y abobados, y quebradas las alas, como dicen, viendo sus templos y dioses por el suelo".[22]

Conviene imaginar el efecto psicológico que estas escenas causaban en los indígenas mayores en cuyo pasado inmediato la destrucción del templo determinaba la suerte de los pueblos en las guerras: los que veían incendiado el suyo, la perdían, y el cautiverio de sus dioses en el *coacalco* de Tenochtitlan significaba su obediencia a la capital lacustre.[23] Los templos, que antaño habían sido el centro de su vida toda, ahora se convertían, a manos de sus propios hijos, en escombros. Una última resistencia del mundo mexica en vías de desmoronamiento se tradujo en la forma trágica de martirio que se aplicó a unos muchachos predicadores.[24]

Pero el ánimo exaltado de los muchachos neófitos no sabía detenerse. No contentos con la destrucción material de templos e ídolos, se hacían cargo también de descubrir y delatar las prácticas y costumbres recónditas de la idolatría que los mayores seguían practicando a espaldas de los frailes. Durante el día, iban de espionaje por donde había señales de ellas, y de noche, en plena celebración de banquetes, fiestas o areitos, caían con uno o dos frailes sobre los participantes y "prendíanlos a todos y atábanlos y llevábanlos al monasterio, donde los castigaban y hacían penitencia y los enseñaban la doctrina cristiana".[25] Estos cazadores de idólatras se hicieron temer tanto que poco después ya no necesitaban ir acompañados por frailes, ni en grupos numerosos. Bastaba con que fuesen en cuadrillas de diez o veinte para traer presos a cien

21 MOTOLINÍA, *op. cit.*, p. 22.
22 MENDIETA, *op. cit.*, p. 228.
23 SAHAGÚN, *Historia general...*, t. 1. p. 234.
24 MOTOLINÍA, *op. cit.*, pp. 176-181.
25 SAHAGÚN, *Historia general...*, vol. III, p. 163.

o doscientos culpables que entregaban a los frailes en los monasterios. Gracias a sus actividades policiacas, "nadie en público ni de manera que se pudiese saber osaba hacer nada que fuese de cosas de idolatría o de borrachera o fiesta".[26]

Junto con la destrucción de templos e ídolos y la delación de prácticas idolátricas, los muchachos predicadores lanzaron una tercera ofensiva contra el mundo religioso prehispánico. Nos referimos a la muerte violenta que infligieron a un sacerdote del dios Ometochtli, unos jóvenes de Tlaxcala recién instruidos por los primeros franciscanos que llegaron a esa región. Dice Motolinía que al ver caer muerto a pedradas al sacerdote pagano,

> todos los que creían y servían a los ídolos y la gente del mercado quedaron espantados, y los niños muy ufanos... En esto ya habían venido muchos de aquellos ministros muy bravos y querían poner las manos en los muchachos, sino que no se atrevieron... antes estaban como espantados en ver tan grande atrevimiento de muchachos.[27]

Se suele hablar del trauma de la derrota militar sufrida por el pueblo mexica. No vamos a la zaga en reconocerlo y compartimos plenamente esa opinión. Pero creemos que incidentes como el de Tlaxcala fueron tanto o más traumáticos que la derrota militar, habida cuenta de la inigualable importancia que tenía la religión en el mundo mexica. Sólo una religión pudo dar a otra un golpe decisivo y en forma impresionante e implacable.

La enseñanza catequística de patio

El número creciente de indígenas conversos obligó a los misioneros a imaginar diversas fórmulas litúrgicas sencillas para atender grandes concentraciones de fieles. Una de ellas

[26] *Ibid.*, p. 164.
[27] MOTOLINÍA, *op. cit.*, pp. 174-76.

fue la simplificación del bautismo que dio lugar a una polémica entre los franciscanos y los dominicos. El desafío de los muchos fieles planteó a los misioneros el problema de cómo ir afianzando el cultivo de la nueva fe, una vez lograda la conversión mediante el bautismo. El único recurso que podía asegurar el cultivo era, en opinión de todos, las continuas clases de catecismo, dirigidas particularmente a los niños. Así pues se ideó y organizó un sistema de instrucción en masa que se practicaba en las explanadas de las iglesias, llamadas por lo general atrio o patio. Mendieta los describe de esta forma:

> Todos los monasterios de esta Nueva España tienen delante de la iglesia un patio grande, cercado, que se hizo principalmente y sirve para que en las fiestas de guardar, cuando todo el pueblo se junta, oigan misa y se les predique en el mismo patio... los patios (están) muy barridos y limpios... generalmente adornados con árboles puestos por orden y en ringlera.[28]

El patio, que constituye la novedad más asombrosa en el conjunto arquitectónico religioso de Nueva España, sin paralelismo en España ni en el resto de Europa, fue fruto de una síntesis de modelos antiguos para dar satisfacción a las demandas nuevas, peculiares del país.[29] Fue un intento de solución al problema de la enorme desproporción numérica entre ministros de la Iglesia y fieles, que jamás se ha solucionado en forma debida en Hispanoamérica. Ya bien entrada la segunda mitad del siglo XVI, la mayoría de los monasterios era habitada todavía por tres o cuatro frailes en cada uno.[30]

28 MENDIETA, *op. cit.*, pp. 418-19.

29 JOHN MCANDREW, *The Open-Air Churches of Sixteenth Century Mexico*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1965; p. 202.

30 De acuerdo con la relación franciscana compuesta en 1585, de los 67 monasterios pertenecientes a la provincia del Santo Evangelio, sólo los siguientes contaban con un personal superior a cuatro: México (70), Puebla (40), Cholula (22), Toluca (20), Xochimilco (20), Cuamantla (10), Tlaxcala (8), Cuauhnahuac (6), Huexotzingo (6), Tetzcoco (6), Tlatelolco (6), Tacuba (5), Tulancingo (5).

Otro tanto podría afirmarse de las otras órdenes. Sólo una obra de adaptación a la realidad como el patio, provisto de una capilla abierta dispuesta de tal modo que "mientras el sacerdote celebra el divino sacrificio, puedan oírle y verle sin estorbo los innumerables indios que se juntan aquí los días festivos", podía aliviar un poco esa desproporción.[31]

Según la tradición cristiana, el celebrar la misa al aire libre constituye un caso excepcional, pero en la realidad novohispana se exigía que este modo excepcional se hiciera normal.

En el patio tenía lugar también la enseñanza de los rudimentos de la doctrina cristiana para los hijos de la gente común.

Disponemos de una buena descripción de la época sobre cómo se llevaba a cabo dicha enseñanza catequística en el patio:

> ...cada día en amaneciendo se juntan en los patios de las iglesias los niños hijos de la gente plebeya, que ellos llaman macehuales, y las niñas hijas de macehuales y principales y luego de mañana antes que se diga la misa, los cuentan y buscan por sus barrios y tribus, según están repartidos; y después de misa (la cual entre semana siempre se dice de mañana por las muchas ocupaciones que tienen los religiosos), luego se reparten por el patio asentados en diversas turmas, conforme a lo que cada uno ha de aprender, porque a unos, que son los principiantes se les enseña al *Persignum* y a otros el Paternóster y a otros los mandamientos, según que van aprovechando; y vanles examinando y requiriendo para subir de grado y cuando ya saben toda la doctrina y dan buena cuenta de ella, tiénese cuidado de despedirlos y enviarlos a sus casas para que los varones ayuden a sus padres en la agricultura o en los oficios que tuvieron, y las muchachas tengan compañía a sus madres y aprendan los oficios mujeriles que han de servir a sus maridos.[32]

31 FRANCISCO CERVANTES DE SALAZAR, *México en 1554 y túmulo imperial*. México, Porrúa, 1968; p. 51.

32 GARCÍA ICAZBALCETA, *Nueva colección... Códice franciscano...*; p. 56.

Enseñanza práctica con miras a la capacitación profesional

Arriba se vio la concisión conque Acosta señaló que antes de cristianizar a los indígenas había que humanizarlos, esto es, enseñarlos a vivir con "policía y buenas costumbres". Parte importante de esta "humanización" era que los naturales, una vez sometidos al sistema político, económico y social de los europeos, aprendieran, con gusto o sin él, a vivir con arreglo a los cánones de vida de ese sistema. De lo contrario, comprometerían su porvenir y serían condenados inexorablemente a tener una existencia marginal dentro del aparato comunitario de nuevo cuño. Uno de los cánones del sistema era que cada quien supiera ganarse la vida ejerciendo algún oficio, cobrando por la prestación de algunos servicios y pagando la satisfacción de sus necesidades con el dinero antes devengado. Se trataba, en una palabra, de incorporar a los naturales al sistema económico monetario de tipo europeo. Esto suponía, claro está, un adiestramiento que preparase al indígena para la vida del ciudadano, sin lo cual, la integración de aquél a la vida novohispana, carecería de fundamento.

Así, hacia 1530, comenzó la enseñanza de oficios mecánicos y artes para los "mozos grandecillos" que antes hubieran aprendido bien la doctrina. Es francamente impresionante la variedad de los oficios que se enseñaban en establecimientos como el fundado por Pedro de Gante en el recinto de la capilla de San José. Según Mendieta, al poco tiempo empezaron a salir de ese plantel mecánico aprovechados sastres, zapateros, carpinteros, lapidarios, orfebres, canteros, alfareros, teñidores, curtidores, fundidores de campana, herreros, bordadores, pintores y escultores, y otros oficiales y artistas, unos perfeccionados en los oficios tradicionales del país, otros adiestrados en los introducidos recientemente desde Europa. Fuera de la escuela esperaba a los egresados una gran demanda, ya que los artículos traídos de Europa eran escasos y caros. Tanto los civiles como los eclesiásticos acudían a sus técnicas y obras. Del alto nivel técnico alcanzado por estos indígenas escribió Zumárraga al Emperador el 25 de noviembre de 1536:

"tengo trece oficiales indios que es maravilla de ver lo que hacen de sus manos y cómo lo toman y saben en dos años labrar imágenes".[33]

Los franciscanos no fueron los únicos impulsores de la capacitación profesional entre los indígenas. Sabemos que la introducción de la técnica de cerámica de Talavera de la Reina en Puebla de los Ángeles, se debió a los dominicos.[34] También los agustinos se esforzaron en el adiestramiento de los michoacanos y enviaron algunos a México para que se instruyeran en oficios, o invitaron maestros de otras partes para que enseñaran sus técnicas a los naturales. En Tiripitío, sobre todo, se fomentaron diversos oficios tales como la sastrería, la carpintería, la herrería, la pintura y la cantería. Tiripitío se convirtió en un pueblo-escuela de muchos oficios para los habitantes de otros pueblos de Michoacán. Sus oficiales eran tan solicitados por todas partes que, una vez marchados, ya no volvían a su pueblo de origen.[35]

La capacitación profesional de los indígenas, no fue obra exclusiva de los frailes tampoco. Fue un tema de interés y de preocupación incluso para las autoridades seglares. Sabemos, por un lado, que Zumárraga volvió a Nueva España trayendo consigo a "treinta hombres oficiales, los más de ellos casados con sus mujeres y casas e hijos para vivir y permanecer en ella".[36] Por otro lado, el virrey Mendoza pudo escribir a su sucesor Velasco:

> Yo he procurado que haya oficiales indios en todos los oficios de esta república, y así viene a haber gran cantidad de ellos... he proveído que particularmente examinen los indios

33 MARIANO CUEVAS, *Documentos inéditos del siglo XVI para la historia de México*. México, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, 1914; p. 60.

34 ROBERT RICARD, *La conquista espiritual de México*. México, Jus, 1947; p. 385.

35 *Crónicas de Michoacán*, F. Gómez Orozco, ed. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1940; p. 65.

36 ALBERTO MARÍA CARREÑO, *Un desconocido cedulario del siglo XVI*. México, 1944; pp. 95-6.

y españoles en aquellas cosas que saben bien y de aquello les den título y permitan que tengan tiendas, porque haya más oficiales y no haya tanta carestía.[37]

Se ve que el Virrey no sólo tuvo cuidado en el fomento de los oficiales indígenas, sino que les dio orden de buen ejercicio, al establecer un sistema de inspección oficial, concediéndoles título, para honrarlos. A tal buena diligencia del Virrey siguieron también los oidores que el 30 de marzo de 1531 escribieron a la Emperatriz: "Y uno de los principales intentos que tenemos para la perpetuidad de todo es enseñarlos (a los naturales) a vivir políticamente. Y aun nos hemos puesto en pedir a los señores indios de esta ciudad que nos den mancebos hábiles para los poner con oficiales castellanos en todos oficios para aprendices, como se hace en esos reinos, dándoles a entender cómo después que sean maestros ganarán como cristianos y serán honrados." [38]

Educación de las niñas indias

Para consolidar y perpetuar el fruto inicial de la conversión de los indígenas y hacer arraigar de verdad el cristianismo en el país, imprescindible era cristianizar a la familia, última célula de la sociedad humana. Desde luego, el propósito tenía que contar mucho con la colaboración de la mujer, sin cuya formación todo esfuerzo a tal efecto quedaría muy inseguro de fruto. De aquí la importancia indiscutible de la educación de las mujeres indias, en particular, de las niñas, madres de futuras generaciones.[39] De esto fueron, des-

[37] *Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y colonización de las antiguas posesiones españolas de América y Oceanía;* vol. VI, p. 504.

[38] JOAQUÍN GARCÍA ICAZBALCETA, *Don fray Juan de Zumárraga.* México, Porrúa, 1947; 4 vols.; vol. II, p. 288.

[39] La descripción atiende únicamente a la educación de niñas indígenas; no incluye la de mestizas y criollas.

de un principio, muy conscientes los religiosos e intentaron hacer cuanto les fue posible para atenderla.

Lo que se hizo con tal propósito en los primeros años de la evangelización fue la enseñanza de la doctrina en los patios de las iglesias: "cada día en amaneciendo se juntan en los patios de las iglesias... las niñas hijas de macehuales y principales". A diferencia de los niños, "las niñas todas, así hijas de mayores como de menores, indiferentemente se enseñan en la doctrina cristiana por sus corrillos, repartidas por su orden".[40] El mismo cronista prosigue su descripción, diciendo que las niñas tenían por maestras ayudantes a unas viejas que sabían "otras oraciones de coro y maneras de rezar en sus cuentas". También las muchachas mayores se hacían cargo de enseñar a sus compañeras menores. Las educandas seguían esta instrucción de la doctrina en los patios hasta que se casaban. Todo esto recuerda la educación femenina prehispánica atendida por las *cuacuacuiltin* o *ichpochtiachcauhtin*.

Durante los primeros años, los religiosos tuvieron que conformarse con este tipo de educación femenina, ciertamente muy deficiente para lograr su objetivo final, dejando el resto al cuidado de las madres en el hogar para que "las muchachas tengan compañía a sus madres y aprendan los oficios mujeriles con que han de servir a sus maridos".[41] Mayor intervención de los religiosos era por de pronto imposible tanto por falta de religiosas cuanto por la costumbre indígena de que las niñas de *macehualtin* se ocupaban desde muy pequeñas en ayudar a sus madres en faenas domésticas y que las de principales se educaban encerradas en casa bajo una estricta vigilancia de sus padres. Ni el dominio político español era aún lo suficientemente fuerte para facilitar mayor penetración del cristianismo en el seno de la familia indígena. Sin embargo, ya en 1529 la educación femenina entraba en una fase más avanzada, contando con una casa de recogi-

[40] MENDIETA, *op. cit.*, p. 419.

[41] GARCÍA ICAZBALCETA, *Nueva colección... Códice franciscano...*, p. 56.

miento y doctrina para niñas y mujeres mayores, descrita por Zumárraga el 27 de agosto de dicho año en la siguiente forma: "En la ciudad de Tetzcoco... está una casa muy principal con gran cerca, que los padres custodio y guardianes de San Francisco muchos días ha que dedicaron para encerramiento a manera de monasterio de monjas, y en éste hay mucha cantidad de mujeres doncellas y viudas, hijas de señores y personas principales, y de otras que de su voluntad quieren entrar en aquel encerramiento y mejor se inclinan a querer deprender la doctrina cristiana; que aunque no son monjas profesas... hay clausura... y aquel monasterio y mujeres tiene a cargo una matrona, mujer honrada, de nuestra nación y de buen ejemplo." [42]

Zumárraga se presenta también como gran propulsor de la educación femenina. Su venida a México (1528) significó un paso adelante digno de mención en la materia. Como cabeza de la nueva iglesia fue un observador más penetrante que los religiosos del valor que pudiera tener el papel de la mujer en la formación de la nueva cristiandad novohispana.[43] No pudo contentarse con la simple enseñanza de la doctrina en los patios, sino que, aprovechando la tradición mexica conservada en la mencionada casa de Tetzcoco, se propuso hacer cabal y completa la educación femenina con miras a formar muchachas verdaderamente cristianas, apartándolas de la indeseable influencia de sus madres en el ámbito familiar. La realización de tal propósito requería colaboración de mujeres competentes y de buena disposición. Zumárraga informó de esta necesidad a la Emperatriz, quien tomó muy a pecho la propuesta del obispo.[44]

[42] García Icazbalceta, *Don fray Juan de Zumárraga*, II, p. 199.

[43] Más tarde la carta colectiva de los obispos de Nueva España de fecha 30 de noviembre de 1537 dice: "y pues de las niñas tengan también cuidado sus padres espirituales que somos los obispos". *Ibid.*, III, p. 114. Para los frailes de estricta observancia del siglo XVI, la instrucción de la doctrina en los patios era lo máximo que podían hacer en la educación de niñas.

[44] El primero que hizo tal propuesta no fue Zumárraga, sino Rodrigo de Albornoz, que escribió el 15 de diciembre de 1525 lo siguiente:

La Emperatriz, diligente, reclutó seis mujeres que le parecieron idóneas para la misión y a fin de favorecerlas despachó el 12 de julio de 1530 una real cédula en la que expresó: "deseando que los naturales de la dicha tierra, así hombres como mujeres, sean instruidos en las cosas de nuestra santa fe católica, por todas las formas que para ello se pudieren hallar, y ha parecido que será cosa conveniente que haya casa de mujeres beatas para que con ellas se rijan las niñas y doncellas que tuvieren voluntad para ello, y como veréis van al presente seis beatas, [a] las cuales habemos hecho algunas limosnas, así para sustentamiento como para las casas en que han de morar. Por ende yo vos mando que tengáis cuidado cómo sean bien tratadas y favorecidas y que veáis cómo la casa en que hubieren de estar sea lo más cerca que se pueda de la iglesia mayor de México".[45] Los documentos las llaman "beatas" o "emparedadas".[46] Eran mujeres de la tercera orden de San Francisco.

Al parecer, eran unas mujeres muy animosas y emprendedoras. Llegadas a Nueva España a principios de 1531, ya para 1534 habían desarrollado sus actividades fundando colegios o casas de doctrina para niñas en México, Tetzcoco, Otumba, Tepepulco, Huexotzingo, Tlaxcala, Cholula y Coyoacán,[47] y esto sin desanimarse por el mal cumplimiento de la provisión real a su favor.[48] Una de ellas, Catalina de Bus-

"y otro tanto podría V.M. mandar para un monasterio de mujeres en que se instruyan las hijas de los señores principales y sepan la fe y aprendan hacer cosas de sus manos. GARCÍA ICAZBALCETA, *Colección de documentos*... México, Porrúa, 1971; 2 vols. I, p. 501.

45 VASCO DE PUGA, *Provisiones, cédulas, instrucciones para el gobierno de la Nueva España*. Madrid, Cultura Hispánica, 1945; fol. 42.

46 "Beatas" se llamaban aquellas que vivían en sus casas particulares y "emparedadas" eran las que llevaban vida comunitaria. (Comunicación personal de Lino Gómez Canedo.)

47 ROBERT RICARD, *op. cit.*, p. 380.

48 JOAQUÍN GARCÍA ICAZBALCETA, *Obras de*... México, Imprenta de Victoriano Agueros, 1896-1899; 10 vols. II, p. 429. La real cédula de fecha 27 de noviembre de 1532 se dirige a la Audiencia de Nueva España diciendo: "Juana Velázquez, beata, por sí y en nombre de las otras beatas sus compañeras... que por nuestro mandado fueron a esa

tamante, se empleó en la empresa con un entusiasmo poco frecuente, puesto que por su propia iniciativa se marchó a España en 1535 con el propósito de reclutar nuevas compañeras y volvió a fines del mismo año a México con tres mujeres de la misma condición y voluntad. En Sevilla había entonces muchas casas de "emparedamiento" y de "beaterios".

Por otra parte, Zumárraga, a quien no agradaba la actitud poco obediente de estas beatas, aprovechó su estancia en España para conseguir maestras de otro tipo: seglares. Ayudado por la Marquesa del Valle logró reclutar ocho mujeres dispuestas a marcharse a Nueva España a trabajar en la educación de niñas indias. Entre ellas había algunas casadas cuyos maridos se pasaron también al campo de trabajo de sus esposas. Desde luego, la Corona no olvidaba favorecerlas, despachando una real cédula a tal propósito.[49]

tierra a administrar y enseñar nuestra santa fe a las niñas hijas de los caciques y personas principales de esa tierra... me suplicó y pidió por merced fuese servida de mandar que con toda brevedad se hiciese y edificase dicha casa, y, porque así se hiciese, les diese licencia para que pudiesen demandar limosna en la dicha ciudad y provincias, porque muchas personas tienen voluntad de las ayudar para que se haga la dicha casa, y como no tienen licencia para la pedir, se deja de hacer a cuya causa la dicha casa está por hacer... Por ende yo os mando que luego veáis lo susodicho y lo proveáis como os pareciese y viéredes que más convenga al servicio de Nuestro Señor y nuestro y buen acogimiento de las dichas beatas, de manera que la dicha casa se haga y acabe con brevedad..." GENARO GARCÍA, *El clero de México durante la dominación española*. México, Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1907; pp. 18-9.

[49] "Rey. Nuestros oficiales de la Nueva España. El reverendo in Christo... Zumárraga, obispo de México, se ha encargado de llevar a esa tierra ocho mujeres para que entiendan en la instrucción y enseñanza de las niñas indias, a las cuales hemos mandado proveer de ciertas cosas. Por ende yo vos mando que de cualesquier maravedís y oro del cargo de vos, el nuestro tesorero, déis y paguéis a cada una de las seis *(sic)* mujeres que el dicho obispo de México llevare a esa Nueva España cuatro pesos de oro que les mandamos dar para con que mejor se puedan de presente proveer de lo necesario... Fecha en Toledo a 21 días del mes de mayo de 1534." ALBERTO MARÍA CARREÑO, *Un desconocido cedulario...*, p. 95.

Hay testimonio de que parte de estas maestras seglares también se mostraron competentes en cumplir con su misión docente. La Emperatriz escribió a Zumárraga el 3 de septiembre de 1536, diciendo: "Holgado he de lo que decís que Diego Ramírez y su mujer, uno de los casados que llevasteis con vos, haya aprobado mejor que ninguno de los otros, pues decís que él tiene escuela de indios, y ella con sus hijos han aprendido la lengua y leen bien y enseñan [a] las mujeres indias que se andan en pos de ella y aprovecha *(sic)* mucho. Vos gelo agradeced de mi parte y les encargad que lo continúen, que en ello me servirán." [50] Es interesante observar que incluso el marido de la maestra se convirtió en maestro enseñando a su vez a indios. Lo transcrito nos induce a suponer que Diego Ramírez tenía escuela independiente de las de los religiosos. Aquí tenemos, pues, testimonio de la existencia de un maestro civil instruyendo a los indios.

La educación femenina, "otro cuidado que le atravesaba (a Zumárraga) el corazón de lástima",[51] perseguía dos finalidades. La una era formar buenas cristianas que, después de casadas, "enseñasen a sus maridos y casas las cosas de nuestra santa fe y alguna policía honesta y buen modo de vivir",[52] o también preparar consortes dignas para "los muchachos que se crían en los monasterios".[53] La otra consistía en proteger la honra de niñas de una persistente costumbre prehispánica —un "nefando crimen", según tachan los obispos— conforme a la cual "a los principales holgazanes... les hacen presentes de las hijas los mismos padres, y las madres mismas se las llevan como frutas ordinariamente, y ellos las tienen encerradas en lugares subterráneos y escondrijos donde nadie las puede ver, ni las dejan salir a oír doctrina ni recibir bautismo".[54] En resumen, el poner a salvo la honra de niñas, instruirlas en la fe cristiana, educarlas en la forma de vida fa-

50 *Ibid.*, p. 106.
51 García Icazbalceta, *Don fray Juan de Zumárraga*, IV, p. 127.
52 *Ibid.*, III, p. 107.
53 *Ibid.*, p. 130.
54 *Ibid.*, p. 131 y IV, p. 127.

miliar europea y casarlas, "con las bendiciones de la Iglesia", con los muchachos educados por los religiosos, era lo que se proponía conseguir, creyéndose que "de esta manera... se plantaría la cristiandad".[55] Cierto que sólo hecho esto se completaba la obra educativa de los misioneros.

Para hacer realidad este pensamiento educativo, Zumárraga trabajó con todo empeño. Ya para la segunda mitad de 1536, se habían fundado varias casas a tal efecto. Lo verifica la antes citada real cédula del 3 de septiembre del mencionado año: "he holgado de lo que decís que hay grandes congregaciones de niñas y muchachas hijas de caciques y principales en ocho o diez casas de trescientas y cuatrocientas en cada una, que aprenden y dicen muy bien la doctrina cristiana y horas de Nuestra Señora como monjas a sus tiempos en tono... y que doctrinadas y enseñadas las que tienen edad las casáis con los muchachos que así criais".[56] Lo mismo reiteran la carta colectiva de los obispos del 30 de noviembre de 1537, y otra del propio Zumárraga del año siguiente.[57] La colectiva se propone que la obra se extienda, ayudada "de la mano poderosa de V.M.", a los otros obispados. Lo ideal sería, según los obispos informantes, "que en cada diócesis hubiese a lo menos una casa principal como monasterio encerrado, de donde saliesen maestras para las otras casas".[58] En una palabra, la educación femenina debería tener la misma organización y la misma escala nacional que la masculina provista del Colegio de Tlatelolco y sus afines propuestos.[59]

Una nota desconcertante frente a un ideal tan ambicioso de la educación de niñas indias fue su materia de enseñanza. Según se desprende de las fuentes, se limitaba prácticamente a la instrucción religiosa y enseñar a guardar la honestidad

[55] *Ibid.*, III, p. 131.

[56] CARREÑO, *op. cit.*, p. 106.

[57] GARCÍA ICAZBALCETA, *Don fray Juan de Zumárraga*, III, p. 114 y IV, p. 167.

[58] *Ibid.*, III, p. 114.

[59] *Ibid.*, p. 106.

y algunos trabajos manuales propios de la mujer. Se les enseñaban, dice un cronista, "con la doctrina cristiana, los oficios mujeriles de las españolas y manera de vivir honesta y virtuosamente".[60] Otro cronista reconoce que "estas niñas no se enseñaban más de para ser casadas, y que supiesen coser y labrar, que tejer todas lo saben, y hacer telas de mil labores".[61] Aunque García Icazbalceta supone que "algunas sabían leer".[62] Así que con Ricard podríamos decir que "no se trataba de formar mujeres instruidas, por rudimentaria que fuera la instrucción, sino de proteger a las jóvenes indias del comercio que sus padres eran los primeros en hacer, y prepararlas para los deberes del matrimonio, haciendo de ellas buenas esposas y buenas madres".[63] Advertimos que no será justo criticar a los obispos y a las maestras por esto, ya que ésta era la educación de mujeres generalmente dada en la época y aun mucho después.

La educación de niñas indias tampoco pudo llevarse adelante libre de dificultades. La primera era cómo obtener maestras adecuadas. Arriba hemos visto que tanto entre las beatas enviadas por la Emperatriz como entre las seglares traídas por Zumárraga no dejaba de haber maestras competentes. Pero su estado de no profesas daba motivo a que las más de ellas obrasen con libertad, rechazando la intervención de los religiosos[64] o desconociendo advertencias de Zumárraga

60 MENDIETA, *op. cit.*, pp. 482-83.

61 MOTOLINÍA, *Historia...*, p. 182.

62 GARCÍA ICAZBALCETA, *Obras...*, I, p. 184.

63 ROBERT RICARD, *op. cit.*, p. 381.

64 La real cédula del 27 de noviembre disponía: "Juana Velázquez, beata, por sí y en nombre de las otras beatas, sus compañeras... me hizo relación... que, pues ellas no son religiosas ni están sujetas a visitación, siendo mujeres honestas, me suplicó y pidió por merced mandase que no fuesen visitadas por los frailes de la Orden de San Francisco ni las pusiese en estricta regla, proveyendo que fuesen visitadas por vosotros (presidente y oidores de la Audiencia) y que los dichos frailes no tuviesen qué hacer en la visitación de la dicha su casa... Por ende yo vos mando que si las dichas beatas no tienen dada obediencia a ninguna orden o religión, proveáis que de aquí en adelante no sean más

y la tradición mexica de educar niñas. Esto último daba lugar a un efecto muy inconveniente para la obra en el ánimo de los padres de sus alumnas. Algunas de las maestras se preocupaban más que nada por "sus hijos que trajeron y que se les han venido" y "enfardelan para se volver en Castilla"; [65] otras no guardaban vida recogida, por mucho que se la mandaba Zumárraga so pena de excomunión, y salían a fuera, "diciendo que ellas no son esclavas que han de trabajar en balde... y quejándose andando de casa en casa que las matan de hambre, proveyéndolas yo (Zumárraga) de todo lo que puedo y [es] necesario"; [66] otras abandonaban las escuelas, "porque las aventajan partidos en casas de seglares".[67] En fin, Zumárraga tuvo que presentar al Emperador una queja acerca de estas maestras, diciendo: "las que hasta ahora han venido por la mayor parte no se aplican ni se humillan a las enseñar y tratar como ellas lo han menester según su condición y manera, midiéndoles el seso y capacidad, ni tienen el recogimiento y honestidad que tendrían las religiosas, que acá es más necesaria a los ojos de los padres".[68]

La segunda dificultad era la mala disposición que, en relación con lo que queda arriba expuesto, mostraban los señores y principales en entregar sus hijas a las casas de doctrina: "los naturales huyen y excusan, cuando pueden, de traer ahí a sus hijas".[69] Las fuentes la atribuyen a la falta de recogimiento de las propias maestras y a la indisposición de las casas "donde no hay guarda ni encerramiento ni paredes altas".[70] Recordemos el acto desaforado del oidor Delgadillo, quien mandó sacar a la fuerza "dos indias hermosas"

visitadas por los dichos frailes franciscanos, no embargante cualquier carta y provisión que en contrario haya, y vosotros proveeréis lo que os pareciere que conviene para que no sean visitadas y miradas." GENARO GARCÍA, *op. cit.*, pp. 33-4.

65 GARCÍA ICAZBALCETA, *Don fray Juan de Zumárraga*, IV, pp. 128, 122.

66 *Ibid.*, p. 128.

67 *Ibid.*, III, p. 107.

68 *Ibid.*, IV, p. 128.

69 *Ibid.*, III, p. 118.

70 *Ibid.*, p. 107.

de la casa de Tetzcoco.[71] En el caso concreto de la ciudad de México, la disposición real de que la casa de doctrina para niñas se construyese "lo más cerca que ser pueda de la iglesia mayor" resultó totalmente contraproducente, ya que a los señores y principales, "más sospechosos que españoles", no les gustaba que la casa de recogimiento para sus hijas estuviese "en lugar y parte tan pública", pues "en su gentilidad las solían tener encerradas y como nadie las viese".[72] De aquí una resistencia tan fuerte y tan pertinaz de los mismos a encomendar sus hijas a la escuela, que Zumárraga, perdida la paciencia, hasta decía que habría que "ahorcar [a] los más de los caciques" a menos que se confiriese a alguien poder especial con el que quitarles a la fuerza las hijas.[73] A lo cual, sin embargo, respondían los caciques rehusándose a ofrecer provisiones a la escuela: "somos certificados —informaban al Emperador los obispos—, que aun vuestro visorrey con la Audiencia no basta para acabar con los padres de las niñas que están en las casas a la doctrina, que las provean de lo necesario ni de un poco de maíz, como las dan de mala gana, porque no se las pidan y se las vuelvan".[74] Tal vez quepa pensar en otro motivo más profundo para explicar tal resistencia de los padres indígenas. Haremos alusión a esto más tarde.

El remedio, pues, con que los obispos pensaron poder combatir toda esta oposición de los señores y principales a la educación de sus hijas en las casas de doctrina, fue "construir casas encerradas con buenas paredes y guarda... en sitio que esté entre los mismos indios, no entre los españoles", habitadas por "algunas monjas profesas que guarden clausura y no salgan", y asegurar su subsistencia con la concesión real de algún pueblo.[75] La Corona solucionó el problema de sustento, concediendo a tal efecto el pueblo de Ocuituco propues-

[71] *Ibid.*, II, p. 199.
[72] *Ibid.*, III, pp. 107-8.
[73] *Ibid.*, IV, p. 122.
[74] *Ibid.*, III, p. 117.
[75] *Ibid.*, pp. 108, 131.

to por Zumárraga: "lo mismo os parece —decía la real cédula del 23 de agosto de 1538 a los obispos de Nueva España—, que se debe hacer para las niñas que están en las casas donde las doctrinan, que también hay otra persona que dejará otro pueblo que tiene encomendado para que se les dé de él maíz y sendas mantas cada año, y que al tiempo de su desposorio les dará en ajuar una carga que son veinte mantas. Ya escribo al virrey que aplique estos dos pueblos al dicho Colegio (de Tlatelolco) y para las dichas niñas por el tiempo que fuere nuestra voluntad".[76] En cambio, el envío de monjas profesas fue negado por la Corona, que contesta en la misma cédula en el siguiente tenor: "Decís que os parece cosa provechosa y muy necesaria para la instrucción de los hijos de los naturales que haya en esa ciudad de México un monasterio de monjas profesas de la manera que están en estos Reinos. Me ha parecido que por ahora no debe haber en las Indias monasterios de monjas, y aun hoy he mandado que no se haga ninguno." [77] La decisión fue consecuencia de un consejo que había dado sobre el particular el ex presidente de la Audiencia, Ramírez de Fuenleal.[78] Tuvo que ser un golpe decisivo al plan que ideaba Zumárraga y al ánimo con el que hasta entonces lo había promovido. En vista de tal actitud de la Corona, el obispo vio imposible llevar adelante la educación de niñas indias. No volvió a hablar de ello, sino años después para informar al príncipe Felipe del cierre de las casas de doctrina para niñas.

Cabe señalar varias causas por las que la educación femenina se vino abajo al cabo de unos diez años de esfuerzos de sus propulsores.[79] Entre las más graves figura, por supuesto, la mencionada decisión negativa que la Corona había tomado en el envío de monjas profesas como maestras. A buen seguro que tal envío, de efectuarse, hubiera alentado

76 GENARO GARCÍA, *op. cit.*, p. 53.

77 *Ibid.*, pp. 49-50.

78 "Religiosas de voto no conviene que las haya al presente, a mi parecer", contestó Ramírez de Fuenleal.

79 MOTOLINÍA, *Historia...*, p. 182.

a su protector principal, Zumárraga, a esforzarse por proseguir, desafiando otros estorbos, la obra, que ya hasta entonces se había mantenido a duras penas gracias a su diligencia.[80] La negativa de la Corona le decidió a abandonarla.

También la epidemia de 1545 se sumó para arruinar la empresa. Zumárraga escribió al príncipe Felipe el 4 de diciembre de 1547, informándole de que "la casa en que se solían doctrinar las niñas hijas de caciques y principales totalmente quedó yerma".[81]

Sin embargo, conocemos otras palabras que el mismo obispo había escrito a Felipe el 2 de junio de 1544, en las cuales nosotros creemos ver la más decisiva de todas las causas que acabaron con el efímero ensayo de educación de niñas. Son las siguientes: la instrucción de las hijas de caciques en la doctrina cristiana "ha cesado por lo que la experiencia ha mostrado, por consejo de los religiosos, porque los indios ni los que se crían en los conventos rehusaban de casar con las doctrinadas en las casas de niñas, diciendo que se criaban ociosas y a los maridos los tendrían en poco, ni los querrían servir según la costumbre suya [de] que ellas mantienen a ellos, por haber sido criadas y doctrinadas de mujer de Castilla".[82] La cosa está clara. Las niñas criadas por maestras españolas no servían para la vida de matrimonio de indígenas, y por consiguiente no eran solicitadas siquiera por los muchachos educados por los religiosos, quienes, al casarse con ellas habían de ser núcleo indígena de la cristiandad novohispana. Ciertamente la materia de enseñanza para niñas no era solamente la instrucción de la doctrina y el aprendizaje de algunos trabajos manuales para la mujer, sino que incluía el aprendizaje del modo de vida europeo. Es de suponer que éste era lo que hacía indeseables a las muchachas de las casas de doctrina. Pero, ¿qué parte del modo de vivir europeo daba lugar a que los muchachos rehusasen de casarse con las indias adoctrinadas? La cita transcrita dice que ellas "no

80 García Icazbalceta, *Don fray Juan de Zumárraga*, III, p. 117.
81 *Ibid.*, IV, p. 205.
82 *Ibid.*, pp. 177-8.

los querrían servir según la costumbre suya [de] que ellas mantienen a ellos". Recordemos que en el México antiguo la vida material del hombre, sobre todo de los grupos dominantes, dependía de la labor de la mujer. La poligamia mexica era, antes que consecuencia de la concupiscencia de los señores, una institución de carácter económico. Ante los reproches de los misioneros, la defendían los indígenas, diciendo que la practicaban "porque no tienen otra renta sino lo que las mujeres les ganan con su labor para se mantener y en satisfacción de sus trabajos les pagaban con sus mismos cuerpos, y que no pueden dejar esta ley en que fueron criados".[83]

Siendo en su mayoría hijos de caciques y principales que no podían "dejar esta ley" ancestral, los muchachos educados por los religiosos tampoco podían desprenderse tan fácilmente de ella. En este aspecto la educación en los conventos no lograba transformarlos nada. En el momento de escoger su consorte, los muchachos se mantenían enteramente fieles a las costumbres de sus antepasados. Frente a esto, se supone que las maestras españolas infundían en la mente de sus alumnas un concepto totalmente distinto, de acuerdo con el cual el marido era responsable de la subsistencia de la mujer e hijos. Era un concepto, claro está, que liberaba a la mujer mexica de las pesadas cargas que la usanza tradicional del país le imponía. De modo que lógico era que a diferencia de los muchachos, las muchachas no quisiesen volver, al contraer matrimonio, al modo de vivir antiguo, en el que tomaban sobre sí el trabajo de sustentar a su marido. Los intereses de ambos lados eran ahora totalmente incompatibles. Las muchachas de las casas de doctrina eran unas que no habían "tenido compañía a sus madres" ni habían "aprendido los oficios mujeriles con que habían de servir a sus maridos". Un ejemplo de choque irreconciliable entre los dos mundos. Nosotros diríamos que en esto reside muy probablemente la verdadera causa de la porfiada resistencia de los caci-

[83] *Ibid.*, p. 239.

ques y principales a encomendar sus hijas a la educación en casas de doctrina. Ellos preveían claramente el efecto peligroso que sus propias hijas podían sacar de tal educación. Ésta podía destruir todo el fundamento de su vida económica.

Antes de sobrevenir el azote de la epidemia de 1545, la educación de niñas indias se había dado por terminada. En la citada carta de 1544, decía Zumárraga al príncipe Felipe lo siguiente: "y así habiendo cesado por la mayor parte la dicha crianza y doctrina, se han ido casi todas a casa de sus padres y ya no hay en la casa más de cuatro o cinco indias mayores, y una de las mujeres que la Emperatriz [envió], que ahora residía en la dicha casa, que se dice Ana de Mesto, se va a Sevilla para no volver acá en esta flota, y así queda la casa despoblada".[84] El obispo pedía ahora que el edificio se destinase al Hospital Real.

Se podría concluir diciendo que la educación de niñas indias con miras a plantar una verdadera cristiandad mediante la cristianización de la familia resultó, a la altura de la primera mitad del siglo XVI, un ensayo demasiado prematuro, que se estrelló contra la resistencia de los elementos prehispánicos aún persistentes. Palabras como las siguientes de Motolinía nos suenan una excusa poco aceptable más que como una explicación verídica de la realidad: "Esta buena obra y doctrina (de niñas indias) duró obra de diez años y no más... después, como sus padres vinieron a el bautismo, no hubo necesidad de ser más enseñadas de cuando supieron ser cristianas y vivir en la ley del matrimonio." [85]

[84] *Ibid.*, p. 178.
[85] MOTOLINÍA, *Historia...*, p. 182.

LA INFLUENCIA DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN LA SOCIEDAD NOVOHISPANA DEL SIGLO XVI

Pilar Gonzalbo Aizpuru
El Colegio de México

La llegada de los jesuitas a la Nueva España, en el año 1572, fue un acontecimiento trascendental para la vida religiosa, intelectual y social de la colonia. Su adaptación al medio produjo una rica síntesis de influencias mutuas que se reflejó por una parte en el éxito de los colegios y por otra en la influencia decisiva que tuvo la Compañía en la creación y consolidación de la cultura y la sociedad barroca novohispana.

La rápida expansión de la Compañía estuvo apoyada en el interés y afecto de gran parte de la población, pero también fue acompañada de contradicciones a las que se enfrentaron frecuentemente desde su establecimiento hasta su expulsión. Algunas veces con todo fundamento y otras por prejuicios o recelos infundados, la Compañía recibió ataques a causa de sus innovaciones en el cumplimiento religioso, su independencia de la jerarquía eclesiástica ordinaria, sus privilegios opuestos a los de las viejas órdenes, sus aspiraciones de exclusividad en la enseñanza y, sobre todo, su desmesurado enriquecimiento que perjudicaba a hacendados, pequeños propietarios y comunidades.

Las dificultades con las órdenes mendicantes se debieron sobre todo a competencia en sus actividades; se manifestaron en la disputa con los franciscanos por los territorios misioneros del norte; los pleitos con los conventos establecidos

por no respetar algunos de sus privilegios; [1] el choque con la Universidad, por aspirar al derecho de conceder grados; y las lamentaciones de los criollos, particulares o cabildos de las ciudades, que veían cómo la Compañía aumentaba constantemente sus rentas y se adueñaba de las mejores propiedades rurales y urbanas.

Los jesuitas afrontaron en cada caso las quejas que se les plantearon y con su característica ductilidad pudieron sacar adelante sus proyectos llegando a ganar la amistad de quienes fueron sus adversarios y conformándose con ceder parte de sus pretensiones a cambio de consolidar otras ventajas. Así sucedió con los dominicos de la ciudad de México que en un principio protestaron pero terminaron por aceptar a los recién llegados y concederles su iglesia mientras construían la propia; con el obispo de Oaxaca, que después de haber ordenado la expulsión de los primeros jesuitas llegados a su diócesis cambió de opinión, se convirtió en su protector y les regaló unos terrenos para la construcción del colegio; y con la Universidad, que gracias a la decisión real mantuvo la exclusiva en la concesión de grados académicos, pero tuvo que admitir que los estudiantes cursasen las cátedras en el colegio de la Compañía.

Pese a estas y otras esporádicas fricciones, los jesuitas fueron acogidos favorablemente y gozaron de la protección de las autoridades civiles y eclesiásticas y de las familias más acomodadas y apreciadas dentro de la sociedad criolla. Muchas puertas se abrían a los jesuitas por llegar precedidos de la fama de su ortodoxia y el prestigio de su capacidad como educadores. Pero no se conformaban con esto y por

[1] En varias de las ciudades en que los jesuitas establecieron sus colegios hicieron uso del privilegio pontificio que los autorizaba a situar sus casas *intra cannas* de cualquier otra orden religiosa. Las "cannas" eran la demarcación concedida a cada convento para que tuviera la exclusiva de la administración religiosa. Los conventos de la orden de Predicadores solían disfrutar de 200 cannas en cuadro. (La "canna" corresponde a un metro y medio aproximadamente.) Véanse las explicaciones sobre siglas y referencias al final de este artículo.

ello desde los primeros momentos buscaron atraerse a las capas inferiores de la población, quienes carecían de cualquier influencia económica o política pero cuya asistencia justificaba la labor pastoral de la Compañía y ayudaba a consolidar su posición.

Lo que quedó en el olvido durante varios años fue la tarea de evangelizar a los indios de zonas alejadas que aún no habían recibido el conocimiento de la doctrina cristiana. Esta tarea misionera, que era primordial en las instrucciones recibidas por los jesuitas fundadores de la provincia mexicana quedó relegada a segundo plano hasta los primeros años del siglo XVII.

Los jesuitas aprovecharon cuantas ocasiones se les presentaron para lograr el aprecio de toda la población. La asistencia a los enfermos en la epidemia de matlazáhuatl de 1575 les sirvió para atraerse a quienes todavía no les tenían confianza. En aquella ocasión algunos padres —en especial el P. Hernando Suárez de la Concha— recorrían la ciudad para buscar y atender a los enfermos, confesar y dar auxilios espirituales a los moribundos y distribuir las limosnas que el arzobispo tenía dispuestas para auxiliar a los necesitados. La epidemia duró más de un año y contribuyó a reducir la población indígena de las ciudades, con lo cual influyó negativamente en la situación económica por falta de mano de obra y consiguiente abandono de cultivos y otras labores.[2] Las visitas a los enfermos, cárceles y obrajes contribuyeron a consolidar la fama de pureza evangélica en las actividades de los socios de la Compañía. Porque para la mayoría de la población, que carecía de estudios y preocupaciones literarias, la actividad de la Compañía era simplemente la que desempeñaba en las ceremonias religiosas (sermones, confesiones, distribución de sacramentos) y sobre todo en la enseñanza de la doctrina, que recorría las calles y plazas con los niños que la coreaban. En todas las ciu-

[2] SÁNCHEZ BAQUERO, 1945, pp. 85-89; ALEGRE, 1960, I, lib. 1, p. 108.

dades pusieron en práctica este método de instrucción catequística. Todos los domingos salían del Colegio Máximo cuatro doctrinas; una para los niños españoles, otra para los negros y dos más para los indios.[3]

Antes de terminar el siglo la Compañía se había integrado ampliamente a la vida colonial. Su influencia no sólo había alcanzado a los alumnos de sus escuelas y colegiales de los convictorios sino que pretendía llegar a todos los niveles de la sociedad: mediante la ayuda a la población en catástrofes (como inundaciones y epidemias); mediante sermones, confesiones y catequesis, con lo que aspiraban a modificar el comportamiento individual; a través de actividades literarias y académicas que suscitaban la admiración de clérigos y laicos y en las fiestas, religiosas y populares, en las que brillaba en todo su esplendor el método jesuítico.

La vida escolar y el gusto literario

Los jóvenes estudiantes fueron los más directamente afectados por las innovaciones que introdujo la Compañía en el sistema educativo colonial. En el interior de las escuelas se siguió el método prescrito por el *Ratio*,[4] y que todavía no había sido promulgado pero ya se encontraba en período de prueba. Tal como se adaptó a la Nueva España el método romano que basaba en unos pocos principios: división de los estudiantes según su edad y aprovechamiento; ubicación de los alumnos por grupos, con un solo maestro y una sola clase; lectura, repetición y memorización de reglas gramaticales y fragmentos de textos clásicos; y frecuentes debates y actos públicos.

[3] Carta annua de 1585, México, 31 de enero de 1586, en *MM*, III, p. 79.

[4] *El Ratio atque Institutio Studiorum* fue el reglamento que entró en vigor en los últimos años del siglo XVI y que establecía todo lo relativo a método de enseñanza, horarios, textos y explicaciones que habían de darse en las clases.

Los "gramáticos" (estudiantes de gramática latina) constituían la población más numerosa en los colegios de México y Puebla y la más representativa del sistema de educación jesuítica. De acuerdo con lo dispuesto en los reglamentos debían repetir diariamente sus lecciones y componer diálogos o églogas en prosa o verso latino para leerlos en las clases de los sábados (sabatinas); los retóricos improvisaban alguna pieza oratoria para los actos académicos interiores y cada dos meses elegían entre ellos a dos oradores y a dos poetas que debatiesen a favor y en contra de algún tema fijado de antemano y que leyesen sus composiciones poéticas. En estas ocasiones los actos terminaban con la recitación de panegíricos en honor del santo del día.[5]

El empleo de la lengua latina en los actos escolares y públicos era la manifestación más visible del espíritu renacentista predominante en las escuelas de la Compañía. El aspecto propiamente humanista, la exaltación del hombre, se encauzaba en los colegios por una vía intermedia: el perfeccionamiento del individuo sólo como medio de aproximarse a la divinidad. Los criollos del siglo XVI no tardaron en adaptarse a este sistema que se consideraba el más moderno y útil: aprendieron latín y compusieron poesías latinas o castellanas de acuerdo con las normas establecidas por una preceptiva rigurosa; el resultado fue acartonamiento, artificialidad y falta de originalidad, todo lo cual, lejos de facilitar el camino para el hallazgo de un modo de expresión propio le añadió un obstáculo.[6]

Las consecuencias más visibles del concienzudo estudio del latín clásico y de la imitación de autores como Cicerón y Virgilio fueron: la producción de numerosas ediciones de antologías latinas de prosa y verso; el florecimiento de la oratoria sagrada en la que se reflejaba el ejercicio constante realizado durante los cursos de composición latina; y el dominio de los recursos estilísticos de la lengua latina que

[5] ZUBILLAGA, 1972, p. 616.
[6] BENÍTEZ, 1953, p. 94.

dieron a los jesuitas la posición de rectores de la vida intelectual literaria.[7]

El gusto literario de los criollos se formaba principalmente durante su estancia en el colegio y de acuerdo con las lecturas que se les recomendaban. Los estudiantes de gramática y artes tenían que leer una serie de libros que utilizaban en sus cursos y que casi siempre procedían de la propia imprenta del colegio; así los clásicos podían quedar al alcance de los jóvenes, puesto que los textos que utilizaban habían sido expurgados para que no se encontrase en ellos ninguna expresión o concepto peligrosos para la moral. En la Nueva España, como en las provincias jesuíticas del viejo mundo, se utilizaron las obras de Terencio, Horacio, Marcial y otros autores, debidamente censuradas por Andrés de Freux.[8] Además algunos profesores del colegio prepararon otras ediciones. El primero que se ocupó de ello fue el italiano Lanuchi, que, después de escribir repetidamente en demanda de libros para la biblioteca del colegio [9] inició su labor para proveer de textos a maestros y alumnos; para ello contó con la imprenta que se había establecido en el colegio a cargo del impresor tornés Antonio Ricardi (o Ricciardi). En 1577 dirigió una solicitud al virrey don Martín Enríquez para que se permitiese la impresión de una serie de obras de diversos autores, entre ellos: Catón, Luis Vives, Cicerón (epístolas y obras selectas), Virgilio *(Bucólicas* y *Geórgicas)*, Ovidio *(De tristibus* y *De Ponto)*, San Gregorio Nacianceno, San Ambrosio, San Jerónimo, además de fábu-

[7] Osorio Romero, 1979, p. 30.

[8] Las obras expurgadas presentaban en la portada la inscripción: "ab omni rerum obscaenitate verborumque turpidini vindicata", Osorio Romero, p. 30.

[9] Desde abril de 1575 hubo solicitudes del P. Lanuchi para que le proporcionasen los libros necesarios para las clases. El prepósito general autorizó el envío de alguno de los solicitados que al llegar parecieron insuficientes.

las, cartillas de la doctrina cristiana, *Súmulas* del P. Francisco de Toledo y los *Emblemas* de Alciato.[10]

En años sucesivos se amplió la lista de los títulos editados y la preparación y cuidado de las ediciones quedó a cargo de la Congregación de la Anunciata. Se incluyeron algunos títulos de Santo Tomás de Aquino, Arias Montano, Roberto Bellarmino, conferencias espirituales del P. Arnaya, sermones, comentarios teológicos, los *Ejercicios Espirituales* de San Ignacio [11] y los inevitables textos de gramática y selecciones de Cicerón que utilizaban los estudiantes en sus clases de Latín, Retórica y Artes.[12]

En cuanto a los *Emblemas* de Alciato, aunque no era texto para el estudio, fue de uso continuo entre alumnos y laicos ajenos al colegio. Un claro indicio de ello es la abundancia de ediciones que se hicieron entre los siglos XVI y XVII. Su autor, el jurisconsulto italiano del siglo XVI Andrés Alciato, escribió varias obras jurídicas, pero ninguna alcanzó la difusión e interés de los *Emblemas,* colección de sentencias morales en dísticos latinos precedidas por un escudo o emblema. Estos apólogos conceptuosos y los correspondientes grabados alusivos influyeron en el gusto literario de los jóvenes y fueron una contribución más para la caracterización del barroco novohispano.[13]

[10] ZAMBRANO y GUTIÉRREZ CASILLAS, 1961-1977, I, p. 266. La autorización del virrey lleva fecha 16 de febrero de 1577.

[11] Catálogo de libros impresos de la biblioteca del Colegio de San Pedro y San Pablo, en AGNM, *Jesuitas,* III/30.

[12] Los alumnos de gramática estudiaban los cinco libros del Arte de La Cerda y la gramática del P. Álvarez, que llamaban el "Nebrija"; las antologías incluían fragmentos de César, Salustio, Tito Livio, Quinto Curcio, Catulo, Túblo y algunos otros autores para los ejercicios de lectura, traducción y composición de los alumnos "avanzados" o mayores; los medianos incluían en sus ejercicios a Cornelio Nepote y en todos los grados trabajaban con diversos textos de Cicerón, tan inseparable de los gramáticos como lo era Aristóteles de los filósofos o "artistas".

[13] Los textos editados por los jesuitas y los empleados en los colegios en general han sido comentados por varios autores, entre otros:

En las grandes solemnidades los alumnos de los colegios adornaban su calle con grandes tiras de papel en las que habían dibujado algún emblema o "empresa" y los versos correspondientes como explicación o ampliación de la idea que debía interpretarse. Este tipo de decoración festiva y estos emblemas se usaron también en España y no sólo en los colegios de la Compañía, pero es indudable la influencia que éstos tuvieron en su fomento y divulgación.

A juzgar por los relatos de los propios maestros de los colegios, los vecinos de las ciudades, en especial de aquellas en que los jesuitas tenían estudios superiores, ponían gran interés en las actividades escolares, asistían a los actos públicos y contribuían al esplendor de representaciones teatrales, desfiles, disputas y certámenes. La vida intelectual de la ciudad dependía de los actos que organizaba la Universidad y de los que programaban los colegios, pero éstos tenían el aliciente de tener como protagonistas a grupos muy numerosos de niños o jóvenes que solían ser conocidos o parientes de los espectadores. Además algunos actos públicos, particularmente las comedias, se recitaban en castellano, de modo que podían ser entendidas por la mayoría del público asistente, cosa que no habría sucedido si se hubiesen cumplido las recomendaciones del *Ratio* de que todos los textos fueran latinos.

En todos los colegios los cursos comenzaban el día de San Lucas, 18 de octubre, y se dividían en dos períodos, el primero hasta Pascua, con diez días de vacación y el segundo hasta mediados de agosto. Se celebraba la solemne apertura de curso con una oración latina, el "Initio", que podía celebrarse en el templo del colegio o en el teatro si lo tenía (el Colegio Máximo no tardó en tenerlo). Pocas semanas después se celebraba el acto mayor de Prima, por un teólogo de la Compañía, casi todas las semanas había algún acto

---

González de Cossío, 1952, p. 263, Florencia (prólogo de González de Cossío), p. xxx, López Sarrelangue, 1941, p. 22, Gómez Robledo, 1954, p. 62.

público de filosofía o teología hasta la última semana de julio en que concluían las actividades con el acto mayor de Vísperas, antes de iniciarse los exámenes finales.[14] Los ejercicios privados se celebraban en las clases y en el refectorio, en especial los sábados en los ejercicios llamados "sabatinas", en que argumentaban todos los estudiantes. Clérigos o seglares ajenos al colegio podían asistir a las repeticiones mensuales, que revestían mayor solemnidad. Los actos públicos servían para entrenar a los estudiantes para cuando tuvieran que presentar oposición a cátedra u otros puestos públicos y para la oratoria sagrada.[15]

En algunos certámenes poéticos se daba oportunidad de intervenir a cualquiera que lo desease, alumnos o no del colegio.

El mismo año 1574 en que se iniciaron los cursos comenzaron a celebrarse también los actos académicos solemnes y entre ellos hubo un examen público ante el arzobispo y las principales autoridades de la ciudad y un certamen poético en honor de San Pedro y San Pablo, patronos del colegio.[16] Con participación de los alumnos exclusivamente se celebraban frecuentes certámenes que tenían como motivo la celebración del fin de cursos o la fiesta de Corpus Christi o cualquiera de las festividades de la Virgen. Cuando se trataba de acontecimientos importantes, que afectaban a la vida de la ciudad los certámenes eran abiertos para que compitiesen en ellos las personas ajenas al colegio; así se hicieron en ocasiones como las fiestas de San Hipólito (13 de agosto), patrono de la ciudad, con motivo de la muerte de Felipe II y la coronación de su hijo (en 1578), la llegada de las reliquias y otras.[17]

[14] López Sarrelangue, 1941, da el horario de clases en el Colegio Máximo. Se encuentra en AGNM, *Archivo Histórico de Hacienda*, Leg. 258, exp. 28.

[15] López Sarrelangue, 1941, p. 28.

[16] Carta annua de 1574, en *MM*, I, p. 141.

[17] Hubo certámenes muy celebrados como el de 1578 con motivo de las fiestas de las reliquias; 1585, en la fiesta del Corpus durante

En algunas ocasiones las autoridades civiles y eclesiásticas colaboraban en la organización de los concursos y daban ayuda económica para los premios que habían de otorgarse. Cuando los premios se distribuían entre los estudiantes del colegio solían ser libros y breviarios.[18]

También intervenían maestros y alumnos del Colegio Máximo en los actos públicos de la Universidad. En las ceremonias de graduación era frecuente que los maestros y compañeros del aspirante pertenecieran a las escuelas de los jesuitas, pues procedían de ellas la mayoría de los graduados en Artes y habían tenido alguna relación con las escuelas de la Compañía los de las demás facultades, no obstante que el Colegio Máximo nunca tuvo cátedra de derecho ni le fueron reconocidos grados de teología:

> También debe contarse por fruto de nuestros estudios diez o doce doctores que en sólo este año se han graduado por la Universidad real en Teología y derechos, pues los unos y los otros, en gran parte o en todo, han dependido de la Compañía lo que saben...[19]

Las fiestas y el teatro

Los jesuitas novohispanos aprovecharon también la oportunidad que les brindaban las fiestas populares para aproximarse a la población iletrada, a la que hicieron llegar un eco de las manifestaciones culturales y una interpretación

el Tercer Concilio Mexicano; 1586, por la llegada del virrey marqués de Villena, etc. Se refiere ampliamente a ellos Méndez Plancarte, p. xxxviii.

[18] En la *Guía de las actas de Cabildo de la Ciudad de México* hay referencias de varias ocasiones en que se aprobó una ayuda económica a los jesuitas para premios de certámenes literarios, O'Gorman, 1970, pp. 545-546, 607, 651, 788.

[19] La exageración es notoria puesto que la Compañía nunca tuvo cursos de Derecho, Carta annua de 1595, México, 16 de marzo de 1596, en *MM*, vi, p. 15.

más religiosa de las conmemoraciones. La mayor parte de las fiestas eran de carácter religioso y podían ser organizadas con ocasión de la elevación a los altares de alguno de sus miembros u otro motivo de regocijo; en el siglo XVI la más importante y celebrada fue la de las reliquias, que fueron recibidas en el año 1578. Tales celebraciones daban ocasión de que la Compañía contribuyese con sus oraciones en correcto latín, su erudición clásica, su preocupación por la forma y también, cada vez más, con el barroquismo, el amor al lujo, el culteranismo y la suntuosidad que impregnaba el mundo criollo y que llegó a ser consustancial de la cultura de los colegios novohispanos. Las manifestaciones externas de estas tendencias eran las comedias, composiciones poéticas, arcos de triunfo y alegorías en desfiles o "máscaras".[20]

Los cronistas de la época destacan la importancia de algunas fiestas celebradas principalmente en la capital. Anteriores a la llegada de los jesuitas fueron la mascarada[21] de los Ávila, que tan cara les costó como inicio de la trágica conspiración de don Martín Cortés y el bautizo de los gemelos del segundo Marqués del Valle de Oaxaca, nacidos en 1566. También se celebraban brillantes festejos con motivo de la llegada de los nuevos virreyes. Ya en 1574 fueron motivo de muchos comentarios los coloquios con los que se celebró la consagración del arzobispo Moya de Contreras. Pero la más importante y prolongada fue la ya mencionada de las reliquias en noviembre de 1578.

Las modificaciones que introdujeron los jesuitas en las celebraciones fueron de dos tipos: por una parte propiciaron la solemnización de acontecimientos exclusivamente religiosos como la conmemoración de Corpus Christi y de San Pedro y San Pablo; por otra ampliaron el marco de festejos

[20] PALENCIA, 1968, p. 397.

[21] Llamaban máscaras o mascaradas a desfiles festivos en que los participantes vestían trajes vistosos, ya fueran en serio o en tono humorístico.

populares que hasta aquel momento se habían reducido a diversiones como los juegos de cañas, alcancías, sortijas, toros, mitotes, máscaras, música y quema de artefactos pirotécnicos. A finales de siglo se mantenían los antiguos jolgorios, pero ya acompañados de comedias, certámenes poéticos y alegorías clásicas o bíblicas en la decoración de los arcos de triunfo y en los disfraces y carros de las mascaradas.[22]

El teatro como elemento educador de la población había tenido importancia desde la llegada de los misioneros franciscanos; los frailes supieron aprovechar la existencia de ciertas formas de teatro prehispánico que habían servido de cauce para la manifestación de sentimientos populares. Los misioneros aprovecharon la afición a las representaciones dramáticas como expresión de creencias y sentimientos colectivos; por ello el teatro de evangelización más que un espectáculo para ser contemplado era un acto en que todos participaban. Para 1570 este tipo de teatro ya había decaído, pero los jesuitas rescataron algunos aspectos aprovechables tanto en las creaciones dramáticas adaptadas a las misiones como en los intermedios y entremeses de los actos literarios llevados a cabo en los colegios. Los indios del seminario jesuítico de San Gregorio celebraban las fiestas notables con la representación del "sarao" o mitote del emperador Moctezuma, lo que era una representación mixta de ballet y mímica, sin texto oral y acompañado de varios instrumentos que interpretaban el "tocotín". Los indios de la ciudad representaban otros mitotes, pero el de San Gregorio era exclusivamente de los caciques y principales y conservaba la forma ritual anterior a la llegada de los españoles con la única diferencia de que las reverencias y muestras de acatamiento que habían estado destinadas a los símbolos de los emperadores se trasladaron al sacramento de la eucaristía.[23]

[22] Fueron particularmente brillantes las fiestas de las reliquias, que se han calificado como "los festejos más notables de la Nueva España en el siglo XVI", ROJAS GARCIDUEÑAS, 1942, p. 3.

[23] ARRÓNIZ, 1979, pp. 140-142.

En algunos colegios también se realizaron representaciones mixtas en lenguas indígenas y castellano; queda testimonio de algunas realizadas en los colegios de Pátzcuaro, San Gregorio y Tepotzotlán.[24]

El teatro colegial siguió un derrotero distinto, apegado a las normas renacentistas, dentro del rigor académico en temas y versificación y con las características propias que la Compañía había impreso al teatro escolar en todos sus colegios. Los jesuitas desarrollaron una escenografía fastuosa, emplearon alegorías y rebuscados trucos escénicos y crearon la forma dramática del auto sacramental.[25] El teatro de los colegios influyó en el secular porque los mismos alumnos llegaban a ser el público más influyente cuando terminaban sus estudios y pasaban a ocupar puestos públicos. La mayoría de los egresados de las escuelas de artes y gramática habían sido alguna vez actores o autores de los dramas representados una o varias veces al año. Diálogos, églogas, tragicomedias y lectura de composiciones poéticas se consideraban aportaciones características de los colegios a la vida colonial.[26]

La proyección social

La Compañía de Jesús había nacido con la aspiración de reformar la sociedad y su actividad se planteó para influir en ella en todos los niveles. Su labor docente, dentro de las escuelas y colegios, era sólo una parte, importante pero no única, del programa elaborado para cumplir eficazmente con los objetivos de renovación que el fundador se había impuesto. En la Nueva España encontraron un terreno

[24] Arróniz, 1979, pp. 142-149.

[25] Füllöp Miller, pp. 410-417.

[26] Algunas cartas annuas relatan con detalle la intervención de los colegios en las festividades de la ciudad. La de 1597 (México, 30 de marzo de 1598) explica cual fue la contribución en decoración, obra de teatro, desfiles, etc., en *MM*, VI, pp. 366-368.

propicio para extender su influencia; la proyección de su obra se extendió a través del ejemplo de su propia actividad, mediante la formación de los jóvenes en los colegios, en las clases o academias de moral para clérigos, en la vida social de la comunidad, en conferencias, sermones, celebraciones y con su influencia en las actividades pastorales reglamentadas por el tercer concilio mexicano en el que dejaron sentir su influencia.

El sínodo provincial reunido en 1585 tuvo gran importancia en la organización de la iglesia mexicana porque sus decisiones fueron norma de la actividad pastoral durante casi doscientos años, tiempo que transcurrió antes de que se reuniese un nuevo concilio.

Los temas que se trataron en las sesiones fueron: la diferencia de formación entre indios y cristianos viejos y sus consecuencias en el trabajo apostólico, la necesidad de insistir en que los doctrineros fueran sabios y prudentes, la persecución de idolatrías, la necesidad de congregar a los naturales en pueblos, la conveniencia de disminuir el número de corridas de toros, la extensión de la jurisdicción de los obispos a doctrinas administradas por religiosos y varios puntos relacionados con las costumbres del clero. Los jesuitas, en especial el padre provincial Juan de la Plaza, contribuyeron con iniciativas derivadas de los ordenamientos del concilio de Trento. Un punto esencial fue la formación de los clérigos; las resoluciones tridentinas aconsejaban la creación de seminarios destinados a ese fin en todas las diócesis y el P. Plaza insistió en ello exponiendo la importancia de que los futuros sacerdotes se formasen en internados donde adquiriesen conocimientos intelectuales a la vez que hábitos de piedad; implícitamente quedaba hecha la apología de los colegios y seminarios de la Compañía.

También en Trento se había recomendado la enseñanza de los principios básicos de la religión a todos los fieles y el jesuita insistió en esta obligación ante el sínodo que, consecuentemente, dictaminó la obligación de todos los curas de explicar la doctrina durante una hora diaria, para lo cual

deberían utilizar unicamente el catecismo que fue aprobado por el mismo concilio. La obligación de los curas se extendía a promover la creación de escuelas de lectura y escritura.[27] En este terreno los colegios jesuitas colaboraban con la práctica de enseñar la doctrina por las calles y plazas de las ciudades y el establecimiento de escuelas de primeras letras en las ciudades que especialmente lo solicitaban.

En muchos aspectos en el concilio predominó el punto de vista jesuítico que, si en algunos casos coincidía con el de otras órdenes, en ocasiones estaba en franca oposición. Tal fue el caso de las doctrinas de indios en el que el concilio resolvió que los regulares iniciasen su retirada para dejarlas en manos del clero secular; la opinión de la Compañía fue favorable a la secularización, lo que estaba de acuerdo con los intereses de la Corona pero que tardó muchos años en llevarse a la práctica.

Fuera del concilio provincial los jesuitas tuvieron otras intervenciones como asesores de las autoridades en problemas de gobierno eclesiástico e incluso en cuestiones de organización política y económica. El dictamen dado por los jesuitas padres Rubio y Ortigosa en la cuestión de la licitud de los repartimientos de indios es ejemplo del método jesuítico, ambiguo y vibalente, capaz de adaptarse a las necesidades y conveniencia de quien los solicitaba.[28]

En el terreno intelectual los jesuitas, como representantes del movimiento de renovación teológica, pudieron hacer frente a las críticas que humanistas católicos y protestantes habían dirigido a los teólogos escolásticos. Lejos de la ignorancia y del dogmatismo irrazonado los socios de la Compañía se formaban con el conocimiento de la Biblia, la filosofía clásica y el dominio de varias lenguas, lo cual no significaba

[27] Libro I, título 1, punto V de las decisiones conciliares, en ARRILLAGA, 1859, p. 18.

[28] La exposición de los padres Rubio y Ortega establece que "los indios son libres como los españoles y hacerlos trabajar por fuerza es quitarles su libertad" y, sin embargo concluye que "a pesar de todo... son lícitos los repartimientos...", en *MM*, III, p. 286.

que abandonasen el dogmatismo sino que lo razonaban y sustentaban con el estudio de diversos autores. La novedad de implantar el estudio de Aristóteles a través de sus propias obras y no de comentarios de otros autores se mitigaba con la obligación de los maestros de dirigir sus comentarios y el estudio de los alumnos de acuerdo con las exposiciones de Santo Tomás. Por otra parte se mantuvo la ignorancia relativa a los demás pensadores antiguos o modernos; algunos jesuitas, principalmente europeos, estuvieron al corriente de los avances del pensamiento científico y filosófico, pero en los colegios se enseñaba a los alumnos unicamente la obra de Aristóteles, "el filósofo" por antonomasia.

La integración de la Compañía en la vida criolla fue un proceso complejo que se inició sobre la base de la admiración del criollo hacia la cultura europea y culminó cuando la orden asimiló los valores novohispanos y se convirtió en su más exaltada defensora. La distancia entre ambos puntos de vista es la que media entre la prevención con que se miraba a los criollos en el siglo XVI y el entusiasmo con que se enorgullecían de serlo los jesuitas expulsos en el XVIII.

Hasta los últimos años del XVI abundan los textos que atestiguan la desconfianza de los superiores de la Compañía hacia los hijos de españoles nacidos en las Indias:

> En lo de recibir naturales, si hay prohibición se guarde y si no la hay sea con mucha consideración...[29]
>
> Al P. Plaza se avisó... los grandes inconvenientes que se habían hallado en recibir con facilidad los que en esas partes nacen... deseo que en esto nos aseguremos...[30]
>
> En el recibir criollos se mire mucho, por el trabajo en que han puesto a otras religiones con bandos sobre tener en ellas los oficios para regalo y vanidad...
>
> [—nos informan] ...que es mucha la desigualdad de trato que se muestra anteponiendo los españoles y los italianos a los

[29] Carta del P. Acquaviva, general, al P. Antonio de Mendoza, provincial, Roma, 31 de enero de 1588, en *MM*, III, p. 286.

[30] P. Acquaviva al P. Antonio de Mendoza, Roma, 15 de marzo de 1589, en *MM*, III, p. 340.

nacidos allá, de que éstos están muy abatidos y desanimados...[31]

En contraste con tantas precauciones, los catálogos correspondientes a los últimos años del siglo XVI ponen de manifiesto que eran muchos los novohispanos incorporados a la Compañía, principalmente como hermanos estudiantes; también puede suponerse que eran muchos los expulsados en vista de las importantes variaciones en el número de socios en documentos de fechas próximas. Tampoco es fácil comprobar la exactitud de las referencias porque los catálogos —que mencionan siempre el lugar de ingreso en la Compañía— rara vez proporcionan el dato de lugar de nacimiento y nunca el origen racial.[32] En todo caso, a mediados del siglo XVII los criollos llegaron a ser mayoría y desempeñaron cargos de importancia como provinciales o rectores de colegios. Para entonces la mayor parte de los jóvenes destacados por su prestigio social o situación económica se habían formado en los colegios de la Compañía. Y el resto de la población, la que no tenía acceso a los colegios, también recibía la influencia del mismo pensamiento a través de los sermones, el confesionario, los ejercicios espirituales, la participación en las congregaciones marianas, la lectura de los libros editados en la imprenta del Colegio Máximo o las solemnes ceremonias religiosas que satisfacían el gusto popular por la suntuosidad y el ritual complicado.

La importancia que tenían toda esta serie de actividades religiosas y su proyección social se demuestra al conocer el amplio espacio que dedicaban a informar sobre ellas en las cartas anuales que dirigían al prepósito general en Roma;

[31] Instrucciones de Roma al padre visitador Avellaneda, Roma, abril 1590, en *MM*, III, p. 466.

[32] Apéndice del catálogo de socios del siglo XVI, AGNM, *Historia*, vol. 309. El catálogo de 1595, en *MM*, V, p. 524, enumera 169 españoles y 60 novohispanos. El catálogo de 1600, en el Archivo de la Compañía en Roma: 175 españoles y 74 novohispanos, en BURRUS, 1955, p. 150.

en ellas los relatos de novenas, procesiones, pláticas y favores o "milagros" obtenidos por la intercesión de San Ignacio o San Francisco Javier revisten mucha mayor importancia que los cursos de latín o las conferencias teológicas impartidas en los colegios. Si tal era el criterio de quienes redactaban esos informes hay que reconocer que todos esos aspectos eran fundamentales para una sociedad mucho más preocupada por la salvación de su alma que por los conocimientos prácticos o los avances científicos.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AGNM Archivo General de la Nación, México.

MM Monumenta Mexicana Societatis Jesu, en ZUBILLAGA, 1956-1976.

ALEGRE, Francisco Javier

1960 *Historia de la provincia de la Compañía de Jesús de Nueva España.* Ernest Burrus y Félix Zubillaga. eds. Roma.

ARRILLAGA Y BALCÁRCEL, Basilio Manuel

1859 *Concilio Tercero Provincial Mexicano, celebrado en México en el año 1585, confirmado en Roma por el Papa Sixto V y mandado observar por el gobierno español en diversas reales órdenes.* Ilustrado con notas por el P... y un apéndice con los decretos de la Silla Apostólica, publicado por Mariano Galván Rivera, primera edición en latín y castellano, México, E. Maillefert y Compañía.

ARRÓNIZ, Othón

1979 *Teatro de evangelización en Nueva España.* México, UNAM.

BENÍTEZ, Fernando

1953 *La vida criolla en el siglo xvi,* México, El Colegio de México.

BURRUS, Ernest

1955 "Pedro de Mercado and the mexican jesuit recruits", en *Mid America,* 37, pp. 140-152.

FLORENCIA, Francisco de

1955 *Historia de la provincia de la Compañía de Jesús de Nueva España, dividido en ocho libros. Dedicada a San Francisco de Borja, fundador de la provincia y tercero general de la Compañía,* 2ª ed. México, Editorial Academia Literaria.

FÜLÖP MILLER, René

1930 *The power and secret of the jesuits,* New York.

GONZÁLEZ DE COSSÍO, Francisco

1952 "Disertación queretana. Trayectoria de las instituciones eclesiásticas de enseñanza superior en la ciudad de Querétaro desde el siglo XVI al XIX", en *Historia Mexicana,* II:2 (oct.-dic.), pp. 259-266.

GÓMEZ RÓBLEDO, Xavier

1954 *Humanismo en México en el siglo xvi. El sistema del Colegio de San Pedro y San Pablo,* México.

LÓPEZ SARRELANGUE, Delfina

1941 *Los colegios jesuitas de la Nueva España,* México.

MÉNDEZ PLANCARTE, Gabriel

1946 *Humanismo mexicano del siglo xvi,* México, UNAM.

O'GORMAN, Edmundo

1970 *Guía de las actas de Cabildo de la ciudad de México, siglo xvi,* México, Fondo de Cultura Económica.

PALENCIA, José Ignacio

1968 "La actividad educativa de los jesuitas mexicanos desde 1572 hasta el presente", en *Estudio de los colegios de la Compañía de Jesús en México,* México, edición privada, 2 vols.

ROJAS GARCIDUEÑAS, José

1942 "Fiestas en México en 1578", en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas,* II, núm. 9, México, pp. 33-57.

SÁNCHEZ BAQUERO, Juan

1945 *Fundación de la Compañía de Jesús en Nueva España, 1571-1580.* Prólogo y notas del P. Félix Ayuso, México, Editorial Patria.

ZAMBRANO, Francisco, y José GUTIÉRREZ CASILLAS

1961-1977 *Diccionario biobibliográfico de la Compañía de Jesús en México,* México, 16 vols.

ZUBILLAGA, Félix

1972 "Los jesuitas en Nueva España en el siglo XVI. Orientaciones metódicas", en *La Compañía de Jesús en México,* México, M. Pérez Alonso.

ZUBILLAGA, Félix, ed.

1956-1976 *Monumenta Mexicana.* Roma, *Apud* "Monumenta Histórica Soc. Iesu", 6 vols.

LAS ESCUELAS LANCASTERIANAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO: 1822-1842

Dorothy T. ESTRADA
El Colegio de México

EN 1822 cinco hombres prominentes de la ciudad de México fundaron una asociación filantrópica con el fin de promover la educación primaria entre las clases pobres.[1] Llamaron a su organización Compañía Lancasteriana en honor de Joseph Lancaster, personaje inglés que había popularizado, a principios de siglo, una nueva técnica pedagógica por la cual los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros. El método, llamado sistema de enseñanza mutua, o sistema lancasteriano, se difundió con rapidez no sólo en Inglaterra, sino en Francia, los países nórdicos, España, los Estados Unidos del Norte y las nuevas repúblicas latinoamericanas.[2]

1 Los cinco fundadores fueron: Dr. Manuel Codorniú, Lic. Agustín Buenrostro, Coronel Eulogio Villarrutis, Manuel Fernández Aguado y Eduardo Turreau de Linieres. JOSÉ MARÍA LAFRAGUA, *Breve noticia de la erección, progresos y estado actual de la Compañía Lancasteriana de México,* México, Tip. de Rafael, 1853, p. 2.

2 *Cyclopedia of Education,* ed. Paul Monroe, New York, Macmillan Company, 1912, Vol. 4, pp. 296-297. El sistema no fue "inventado" por Lancaster; más bien lo popularizó en una época en que la extensión de la educación primaria a las masas empezó a ser un tema de interés para los gobiernos nacionales. La práctica de la enseñanza mutua era conocida en España desde 1589 (cuando Juan de la Cuesta la usó) y después fue descrita en 1696 en *El maestro de escribir* por P. Ortiz. El método fue utilizado en la India en el siglo XVIII para enseñar escritura. Escuelas francesas para huérfanos al final del siglo XVIII y la de San Idelfonso y Balsaín en España dirigida por José de Anduaga, usaron la enseñanza mutua.

En México los Betlemitas la utilizaron en su escuela de primeras

En México, aun antes de la fundación de la Compañía Lancasteriana, la enseñanza mutua fue practicada por algunos maestros particulares y en las escuelas gratuitas de algunos conventos.[3] Pero la Compañía Lancasteriana fue la que ganó para el método la atención y el apoyo del gobierno y el público, e impulsó el establecimiento de escuelas de enseñanza mutua en toda la nación. Tan reconocida fue la fama de la enseñanza recíproca y el prestigio de los miembros de la asociación lancasteriana, que veinte años después de su fundación, en 1842, el gobierno nacional entregó a la Compañía Lancasteriana la dirección de la instrucción primaria de toda la República Mexicana.

Gran parte de la reputación del sistema derivaba de su economía y rapidez. Siguiendo el método de Lancaster, un solo maestro podría enseñar de 200 hasta 1 000 niños, con lo

letras, por lo menos desde 1800. El sistema en que los monitores fueron llamados "decuriones" fue descrito años después por uno de los alumnos: "...éramos trescientos discípulos y cada uno de los más adelantados que se denominaba decurión cuidaba de diez decuriados. Soy muy cobarde para afirmar que antes que nos viniera de Europa el sistema mutuo ya lo usábamos sin darle nombre particular, y acaso sin conocer su utilidad y sus ventajas; tal ha sido nuestro despego a la fama, nuestra ignorancia o nuestro desinterés, que como la tierra deposita en sus entrañas los tesoros que tanto anhelan los hombres sin hacer alarde de lo que encierra, así nosotros poseíamos de tiempo inmemorial un bien sin celebrarlo porque ignorábamos lo que teníamos: Archivo del ex Ayuntamiento de México (en adelante AA Mex), *Instrucción Pública en General*, Vol. 2478, exp. 344, 27 de abril de 1836.

[3] En 1819 el maestro Ignacio Paz abrió una escuela en que seguía la enseñanza mutua una hora cada día. AA Mex, *Ibid.*, Vol. 2477, exp. 224, 26 de febrero de 1819. También, Andrés González Millán anunció al Ayuntamiento de México una demostración de la enseñanza mutua que había establecido en su escuela. *Ibid.*, Vol. 2477, exp. 223, 14 de mayo de 1819. En diciembre de 1820 Luis Octaviano Chousal informó que usaba "el método de enseñanza mutua combinada de D. José Lancaster y el Dr. Bell". *Ibid.*, Vol. 2477, exp. 251.

En el convento de San Diego instruyeron a 127 niños por el sistema recíproco, *Ibid.*, Vol. 2477, exp. 250, 23 de diciembre de 1820, ff. 15-16. También, una forma de enseñanza mutua fue utilizada desde hace muchos años en el Colegio de los Betlemitas, véase nota núm. 2.

que bajaba el costo de la educación. Los alumnos eran divididos en pequeños grupos de diez; cada grupo recibía la instrucción de un monitor o instructor, que era un niño de más edad y más capacidad, previamente preparado por el director de la escuela. Los promotores del método insistían en que la utilización de la enseñanza por monitores, junto con un sistema bien elaborado de premios y castigos y una variedad de útiles diseñados especialmente, reduciría a la mitad del tiempo el aprendizaje de la lectura y escritura del antiguo método.

En 1822, de las 71 escuelas primarias en la ciudad de México, con aproximadamente 3 800 alumnos, tres instituciones particulares, dos conventos y El Sol, la escuela de la Compañía Lancasteriana, usaron la enseñanza mutua.[4] Durante las dos décadas siguientes, el sistema lancasteriano se

[4] El total de 71 escuelas es una compilación hecha de datos de dos encuestas, una de 1820 y otra de 1822, en AA Mex, *Ibid.*, Vol. 2477, exps. 250 y 251 y de *Vindicación de la Compañía Lancasteriana contra las imposturas de D. Andrés González Millán*, México, Imp. de D. J. M. Benavente y socios, 1822, p. 1.

Parroquias	*Alumnos*	*Conventos*	*Alumnos*
San José	50	San Francisco	156
Santa Catalina	130	La Merced	140
Santa Veracruz	190	Portoceli	200 (estimado)
San Pablo	38	San Agustín	100
Santa Cruz Acatlán	50	Santo Domingo	95
San Antonio Abad	10	San Gregorio	38
Sagrario Metropolitano	59	San Diego	127
Santo Tomás de la Palma	40	El Carmen	229
San Sebastián	34	Belén - de leer	200
?	18	de escribir	95
10 parroquias	619	10 conventos	1 380
Tecpan de Santiago Tlatelolco	21		

Escuelas particulares de niños	*Alumnos*
36 maestros	1 118 por lo menos (11 maestros no reportaron el número de estudiantes)

extendió a muchas escuelas particulares y fue declarado método oficial para las escuelas gratuitas municipales.[5] Entre 1842 y 1845, la Compañía Lancasteriana encabezó la Dirección General de Instrucción Pública,[6] y al terminar su gestión dejó 106 escuelas primarias en la capital, con 5 847 alumnos, todos usando el sistema mutuo.[7]

Escuelas particulares de niñas	*Alumnos*
13 maestras	296 por lo menos (2 maestras no reportaron el número de estudiantes; otras maestras no fueron incluidas en la encuesta)
Escuela de la Compañía Lancasteriana	
El Sol	300 aproximadamente

[5] Dictamen del 16 de abril de 1833, AA Mex., Vol. 2478, exp. 297, f. 53; y ordenanza del 1 de junio de 1838, *Ibid.*, Vol. 2479, exp. 380.

[6] Ley del 26 de octubre de 1842 designaba que la Compañía Lancasteriana encabezara la Dirección General de Instrucción Primaria; el 6 de diciembre de 1845 se derogó la ley de 1842.

[7] Archivo General de la Nación (en adelante AGN), *Justicia e Instrucción Pública*, Vol. 31, 28 de febrero de 1845, ff. 184-187.

Conventos	*Alumnos*
San Francisco	66
La Merced	330
San Agustín	530
Santo Domingo	103
San Diego	222
Cinco conventos	1 221

Compañía Lancasteriana para niños	*Alumnos*
Filantropía	300
San Felipe de Jesús	260
La Beneficiencia	300
Nocturna de Adultos	60
Casa de Corrección	57
Cárcel-Presos	60
Seis escuelas	1 037

Compañía Lancasteriana para niñas	*Alumnas*
Santa María la Redonda	120
Santa Rosa de Lima	110
La Caridad	139
La Providencia	140
De San Diego	60
Salto de Agua	72
Calejos de Lecuona	53
Cárcel-Presas	41
Ocho escuelas	735

Escuelas particulares de niños	*Alumnos*
44 escuelas	1 546

Escuelas particulares de niñas	*Alumnas*
40 escuelas	892

Desde la entrada del niño a la escuela hasta su salida por la tarde, sus actividades escolares estaban controladas por una serie de requisitos, órdenes, premios y castigos. Antonio García Cubas en *El libro de mis recuerdos,* describe un día típico en una institución lancasteriana.[8]

La escuela, ubicada en un edificio colonial, tenía uno de sus más grandes salones convertido en aula de clase donde cabían entre 100 y 300 niños.[9] En fila, de frente al escritorio del maestro, se sucedían, una detrás de otra, largas mesas con bancos de madera para diez alumnos en cada banco. En la primera mesa de cada una de las ocho clases se colocaba un "telégrafo", uno de los aparatos distintivos de la técnica lancasteriana, que era un palo de madera que sostenía en su extremidad superior una aspa de hojalata que en un lado decía el número de la clase y en el otro EX que quería decir examen. A veces se colgaba de estos "telégrafos" un tablero con los caracteres que habían de ser copiados por los niños.[10] Frente del salón estaba una plataforma de madera

8 Antonio García Cubas, *El libro de mis recuerdos,* México, Editorial Patria, 1945, pp. 403-407.

9 El sistema lancasteriano requería grandes espacios para poner en práctica su método. Cuando se fundó la Compañía en México sus miembros proyectaron una escuela para 1 386 niños con un solo profesor. El arquitecto Antonio Villarel presentó un croquis arquitectónico que mostraba cómo iba a acomodar en el ex convento de Belén dicha escuela. Los alumnos estarían ubicados en tres corredores que formaban una "T"; 660 niños de primeras letras en el salón-corredor más largo; 418 en las escuelas de estudios avanzados en otro corredor; y 308 normalistas en el tercer corredor. La única de estas tres secciones que sobrevivió los primeros meses fue la escuela de primeras letras llamada La Filantropía. AGN, *op. cit.,* Vol. 33, f. 227, 5 de julio de 1823.

10 Nos ha sido difícil entender precisamente lo que fueron los "telégrafos" debido a algunas citas un poco contradictorias. Una descripción dice: "Los telégrafos son unos palos redondos de una pulgada de diámetro, en cuya estremedad superior se halla una tablita de seis pulgadas de largo y cuatro de ancho que señala por un lado el número de la clase a que pertenecen y del otro las letras EX, que quiere decir ecsamen. Se colocan en la primera mesa de cada clase... junto a la tabla donde se cuelgan las targetas de premios. Cada mesa tendrá su

con el escritorio y silla del maestro y dos bufetes para los "monitores de orden". En las paredes, había un santocristo de madera y alrededor del cuarto se suspendían grandes carteles para la enseñanza de lectura y aritmética.

Era común que las ventanas estuvieran rotas, y tapadas con bastidores de madera. Algunas escuelas tenían un baño que consistía de un cajón, pero la mayor parte optaba por dejar a los niños salir a la calle, provocando quejas de las autoridades municipales.[11]

Cada grupo de diez niños tenía su monitor que, de acuerdo con un horario, enseñaba las lecciones de escritura, lectura, aritmética, y doctrina cristiana. Además de estos "monitores particulares", había "monitores generales" y "de orden". Los monitores generales tomaban la asistencia, averiguaban la razón de la ausencia de un alumno, cuidaban los útiles de la enseñanza y los de orden administraban la disciplina.

Todos los monitores eran supervisados por el director de la escuela, quien, de acuerdo con la pedagogía de Lancaster, nunca debía meterse en la instrucción, ni debía levantar la voz. El "mecanismo" del sistema de monitores debía funcionar casi por sí solo:

> Rara vez se ha oído sonar su voz, todas las voces de instrucción y de mando están confiadas a los monitores. El maestro no es más que un inspector que examina si todo se hace con orden y si cada cosa está en su lugar.

---

agujero correspondiente a dos asas de fierro clavadas por la parte de afuera en dicha tabla, a fin de transportarlos de una mesa a otra según el aumento o disminución de cada clase: sirven para las varias evoluciones que se hacen con las pizarras", en *Sistema de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras de la República Mexicana por la Compañía Lancasteriana,* México, Imprenta de las Escalerillas a cargo de C. Agustín Guiol, 1833, pp. 6-7. GARCÍA CUBAS, *op. cit.,* p. 404, dice que el telégrafo "consistía en una planchuela de madera, sostenida en alto por un bastón, fijo en la misma banca apareciendo en dicha planchuela los caracteres que habían de ser copiados por los niños".

11 AA Mex., *op. cit.,* Vol. 2478, exp. 338, 22 de febrero de 1836; exp. 340, 14 de marzo de 1836.

> Sin esta máxima [el maestro] destruiría todo el sistema de enseñanza mutua, no podría dirigir una numerosa escuela, y prontamente aniquilaría su salud sin fruto y sin necesidad.[12]

Al entrar a la escuela en la mañana, el niño se formaba en línea con sus compañeros de clase para la inspección de cara, manos y uñas: "su ropa debe estar limpia, sus zapatos o sus pies sin lodo".[13] Al toque de una campanita de bronce, los niños marchaban al aula y se distribuían en las mesas por clases. Con una precisión militar y siguiendo la señal del monitor de orden, "los alumnos daban su frente a las mesas, quitándose los sombreros, echándoselos a las espaldas sujetándolos por medio de un cordón y se arrodillaban para elevar sus preces al Ser Supremo..."[14]

La primera asignatura era de escritura y estaba dividida en ocho clases. Las mesas situadas inmediatamente frente al escritorio del director, eran para los alumnos más chicos. En vez de tener una superficie de madera, estas mesas tenían una gran cajilla cubierta de arena. Los diez niños, sentados todos del mismo lado de la mesa, miraban al monitor que dibujaba una letra en la arena seca. Los muchachos delineaban sobre ella, y cuando tenían más destreza dibujaban la letra sin la ayuda del monitor. Se enseñaba, primero, las letras que consideraban más fáciles como I, H, T, L, E, F; después las que tenían ángulos (A, U, W, M, N) y curvas (O, U, J).[15]

En lecciones subsecuentes, los niños seguían las instruc-

12 "Adiciones a la cartilla de enseñanza mutua publicada por la Compañía Lancasteriana, propuestas por el C. José Francisco Zapata...", 1835, *Ibid.*, Vol. 2478, exp. 330.

13 *Ibid.*

14 García Cubas, *op. cit.*, p. 404.

15 Joseph Lancaster, *Improvemente in Education, as it respects the industrious classes of the community, containing among other important particulars, an account of the Institution for the Education of one Thousand poor children, Borough Road, Southwark; and the new system of education on wich it is conducted*, 3ª edición, London, 1805, p. 44.

ciones del monitor que se paraba en el banco al otro lado de la mesa para indicar las letras del alfabeto escritas en un cartón colgado del telégrafo. Cada niño, con un palito de madera en la mano, se preparaba para recibir la orden del monitor, quien la decía en voz alta, despacio y con un tonillo especial:

> Primera clase. Atención. "A" mayúscula, y apuntaba en el telégrafo la mencionada letra... todos los niños de la clase marcaban la letra anunciada con un punzón o con el dedo en la arena.[16]

Inmediatamente después, el monitor examinaba los trazos hechos en la arena, corregía errores, y procedía a enseñar la siguiente letra.

Las cinco clases siguientes eran para el aprendizaje de escritura en pizarras. Los ejercicios eran dictados por el monitor y consistían en la escritura de palabras de una a cinco sílabas, según el orden de la clase. Cada acto de los niños era dirigido por la voz del monitor que ordenaba "manos a las rodillas, manos sobre las mesas, presenten pizarras y pizarrines, etc.".[17]

La escritura en papel se reservaba para la séptima y octava clases, cuyos alumnos ocupaban las últimas mesas del salón. Los de la séptima clase escribían los trazos de letra grande y mediana, usando las muestras de la letra española hechas por don Torcuato Torío de la Riva.[18]

Los alumnos de la octava clase practicaban la letra pequeña o cursiva. Copiaban manuscritos y lemas, con el fin de alcanzar la perfección de su letra y al mismo tiempo aprender la moral. En sus planas escribían frases como:

16 García Cubas, *op. cit.*, p. 404.

17 *Ibid.*; "Adiciones a la cartilla..." AA Mex., *op. cit.*, Vol. 2478, exp. 330, 1835.

18 Los modelos de Torquato Torío de la Riva fueron usados en las escuelas de primeras letras desde el final del siglo XVIII, y el 31 de enero de 1800 una real orden las estableció como el método que debía ser usado en todas las escuelas del reino. AA Mex., *op. cit.*, Vol. 2477, exp. 201, septiembre de 1815.

Que usen del tabaco de humo aun los muchachos más rapaces, en quienes de ningún modo es medicina, sino mero vicio; y que de resultas de esto traigan los dedos medio tostados, denegridos y asquerosos.

...en Materias que es permitido la diversidad de opiniones no condenes a los que defiendan la contraria a la tuya.

La muestra primera sirve para desentorpecer los dedos, aprender a sentar la pluma y formar las letras minúsculas.[19]

Para escribir se usaban plumas de ave que habían sido cortadas y preparadas por el director de la escuela. La tinta se hacía de huizache y caparrosa, y costaba un real cada cuartilla (equivalente a 4.033 litros). El papel generalmente era de un tipo llamado de Holanda, o a veces era de maguey; representaba un gasto fuerte, una tercera parte del presupuesto mensual de ocho pesos destinado a los utensilios de enseñanza (arena, pizarrines y plumas).[20]

También era tarea del director rayar el papel con la pauta, plancha de madera barnizada, con varias cuerdas adheridas estrechamente que formaban líneas paralelas. Sobre esa plancha el maestro ponía la hoja de papel y para hacer aparecer las líneas negras, frotaba con un trozo cilíndrico de plomo. Había un juego de cinco pautas usadas para rayar el papel de los alumnos y otro juego de tres para formar las listas de inscripción y asistencia que usaba el maestro.

Al terminar la clase de escritura, sonaba la campanita. Los niños se levantaban de sus mesas e iban a los pasillos a formar grupos semicirculares. Estos "semicírculos" eran otro

19 Planas de niños en la escuela de primeras letras de Belén, *Ibid.*, Vol. 2477, exp. 257, diciembre de 1821.

20 En el presupuesto mensual para utensilios se gastaban 3 pesos 3 reales cada mes para la arena y pizarrines de los 60 niños en las primeras seis clases y 4 pesos 5 reales para papel (2 pesos 6 reales), plumas, tinta y pizarrines de los 20 niños en la séptima y octava clases. "Estado que manifiesta un plan por el cual se pueden calcular los gastos de consumo en cada mes, y de los utensilios de más duración, que pueden emplearse en una escuela de primeras letras, conforme al sistema de enseñanza mutua..." por Mateo Chousal, *Ibid.*, Vol. 2478, exp. 326, 4 de octubre de 1835.

rasgo distintivo del sistema lancasteriano. En el centro de cada uno se paraba un monitor al lado de uno de los carteles de lectura, colgado de la pared o en un tablero. Con su puntero de otate, el monitor señalaba las letras, sílabas y lecturas escritas en el cartel. Los niños de la primera clase aprendían a reconocer y pronunciar las letras del alfabeto, primero las mayúsculas y después las minúsculas. El método lancasteriano era de "silabeo", o sea, después de saber las letras individuales, se aprendía a leer una consonante con una vocal en forma de sílaba.

En las clases siguientes leían palabras u oraciones de los carteles y los más avanzados leían libros como el *Libro segundo* de la Academia Española, *Simón de Nantua, El amigo de los niños,* y *Las obligaciones del hombre.* Estos dos últimos también servían para la enseñanza de urbanidad y moralidad.[21]

La doctrina cristiana se enseñaba de igual forma que la lectura, o sea, los niños en semicírculos memorizaban primero el catecismo de Ripalda y el catecismo del abate Fleuri, para ahondar en la explicación. Las instrucciones recibidas por el monitor, eran que debía leer

> dos o tres veces una pregunta sola del catecismo y luego hará que la repita de memoria cada niño del semicírculo, comenzando por el de su derecha, cuyas equivocaciones corregirá el que le siga, y si éste no supiere, el inmediato, etc... Luego que el mayor número de niños repitan la pregunta sin equivocación, pasará el director a la respuesta, ejecutando con ella lo mismo, y dividiéndola en partes cuando fuera larga.[22]

La clase de aritmética se dividía en ocho secciones. Los alumnos que escribían en arena, practicaban los guarismos en sus bancos. Los de las otras secciones, en el pizarrón

21 García Cubas, *op. cit.,* p. 404; "Adiciones a la cartilla..." AA Mex., *op. cit.,* Vol. 2478, exp. 330, 1835.

22 "Advertencia" presentada en la portada del *Libro primero de doctrina para las escuelas municipales del Departamento de Jalisco,* México, Imp. por Galván, 1839.

(cuando la escuela lo tenía) o en pizarras individuales. Trabajaban media hora en los bancos y un cuarto de hora recitando las tablas en los semicírculos. Aprendían las cuatro primeras reglas por enteros, quebrados y denominados, la regla de tres y sus operaciones.[23]

La idea clave del sistema lancasteriano fue que el niño debía ser constantemente activo. No se aburría, porque siempre estaba aprendiendo algo del monitor en su pequeño grupo. Lancaster insistía en que "cada niño debe tener algo que hacer a cada momento y una razón para hacerlo".[24] Llegar a ese objetivo significaba un complicado sistema de registro del movimiento de cada alumno de una clase a otra. Los libros de asistencia de los maestros de las escuelas municipales muestran a qué clase de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana y civil había sido asignado cada alumno, y cómo había ido progresando en cada clase. Se podía estar, al mismo tiempo, en un grupo avanzado de lectura, en uno mediano de escritura y en otro elemental de aritmética y doctrina. Por eso en cada semicírculo se encontraban niños de varias edades, porque lo que determinaba su asignación a la clase era su habilidad y no su edad.

Por ejemplo, en la escuela municipal de la Ribera de San Cosme, un niño de 6 años entró en diciembre de 1834 en la primera clase de todas las asignaturas. Once meses después, en noviembre de 1835, se hallaba en el primer lugar de la segunda clase de lectura, todavía en la primera clase de escritura, en la segunda clase de aritmética y en la primera de doctrina cristiana y civil. Otro compañero de este niño, teniendo la misma edad y entrando a la escuela al mismo tiempo y en la primera clase de todo, avanzaba en los once meses hasta encontrarse en el tercer lugar de la tercera clase de lectura; en la primera clase, tercera sección de escritura; en la tercera clase de aritmética; tercera de

23 "Adiciones a la cartilla...", AA Mex., *op. cit.*, Vol. 2478, exp. 330, 1835.

24 *Cyclopedia of Education*, p. 297.

doctrina cristiana y segunda de doctrina civil.[25] Se consideraba que un estudiante podría terminar el curso completo en dieciocho meses, aunque los maestros se quejaban de que pocos niños lo lograban.[26]

En vista de que en un aula había enseñanza simultánea de ocho clases y después el movimiento, o "evolución", de aproximadamente ciento cincuenta niños al final de cada hora, cuando cambiaban de grupos, era imprescindible que los alumnos guardaran estricto orden y silencio. Para llevar a cabo estas evoluciones sin confusión y con rapidez, el "telégrafo" era movido por el monitor de la mesa de escritura a los semicírculos, donde era colocado en dos asas de fierro el tablero de lectura o aritmética. Cada muchacho encontraba el grupo que le correspondía al ver el número de su clase levantado en el telégrafo.

Uno de los puntos claves en el método lancasteriano para asegurar el orden y promover el estudio era el sistema de premios y castigos. Un niño desaplicado y desobediente era reportado por su monitor de grupo, al monitor de orden, quien administraba la pena. Los castigos ordinarios consistían en que se colgaba una tarjeta de castigo del cuello del muchacho o se le hacía arrodillarse, poner los brazos en cruz, a veces sosteniendo piedras pesadas en las manos. Por faltas más serias, el estudiante era llevado al director para recibir golpes con la palmeta. Las Cortes de Cádiz desde 1814 prohibieron el uso del azote. El ayuntamiento repitió esa prohibición en 1823, y estaba vedado también en el reglamento de la Compañía Lancasteriana.[27]

25 Es evidente que cuando funcionaba bien el sistema mutuo, permitía la realización de una idea pedagógica muy de moda actualmente en el sistema "activo", o sea, la individualización de la enseñanza por la cual cada niño progresaba en cada asignatura a su propia velocidad. Las hojas de registro del maestro Manuel José Alarcón ilustran el progreso de cada niño, en AA Mex., *op. cit.*, Vol. 2478, exp. 326, 19 de noviembre de 1835.

26 *Ibid.*, Vol. 2479, exp. 362, 14 de diciembre de 1837.

27 Decreto de 17 de agosto de 1813 de las Cortes de Cádiz en que

Fueron características de las escuelas lancasterianas las "divisas de mérito y castigo", unas tarjetas o planchuelas de madera que el director colgaba con una cuerda al cuello del niño. El monitor de cada clase indicaba qué alumnos merecían las que decían "aplicado" o "puesto de mérito", y también señalaba a los infelices que tenían que llevar el letrero "puerco", "soberbio", "por modorro", "desaplicado", "por pleitista", etc.[28]

El consejo dado a los maestros hacía hincapié en que:

> Es menester que sepa el niño que hay un castigo para cada falta, y que esté asegurado de recibir esta pena cuando cometa el delito... se ha de exigir respeto, obediencia y subordinación de los niños a los directores, y a los instructores generales y particulares; sin estas bases no puede haber progresos en los ramos de la enseñanza.[29]

Esta insistencia, en que tanto los monitores como los alumnos tuvieran una clara definición de cuál comportamiento y cuál aprovechamiento merecían castigos o premios, se hacía no sólo para inculcar respeto y orden en los niños, sino para asegurar que los monitores no administraran pe-

se prohibía "la corrección de azotes en todas las enseñanzas, colegios, casas de corrección y reclusión, y demás establecimientos de la Monarquía..."; AA Mex., *Actas de Cabildo,* Vol. 143, ff .71v-72, 21 de febrero de 1823; el artículo 14 del Reglamento de la escuela El Sol decía: "Jamás por ningún pretexto se podrá dar golpes a ningún niño, y los instructores podrán castigar a sus alumnos con mandarles arrodillar no más que durante el trabajo en que se hallen... y no siendo ese bastante... (el director) podrá darle el castigo que crea conveniente con tal que no sea azote, ni algún otro instrumento cuyo uso se prohíbe enteramente." AA Mex., *Compañía Lancasteriana,* Vol. 2444, exp. 1 28 de junio de 1822.

28 García Cubas describe en detalle los castigos, *op. cit.,* p. 406. "Estado que manifiesta...", AA Mex., *Instrucción Pública en General,* Vol. 2478, exp. 326, 4 de octubre de 1835.

29 "Adiciones a la cartilla...", *Ibid.,* Vol. 2478, exp. 330, 1835.

nas desmesuradas u omitieran reconocer méritos; tenían diez ávidos vigilantes para reclamar sus injusticias.[30]

Los castigos eran frecuentes y variados en un día típico de escuela, pero los premios llamaban la atención a fin de año. La Compañía Lancasteriana era famosa por los certámenes públicos que sus alumnos presentaban cada año para las autoridades gubernamentales, los padres y el público en general. En ellos los niños eran examinados ante el público en cada asignatura, y los más destacados recibían premios de medallas de plata en cuyo centro miraba un sol y se decía en la orilla "Premio a la Aplicación". Para cada certamen anual, la Compañía regalaba a los niños más pobres un conjunto de ropa. Esta costumbre llegó a representar un gasto de 233 pesos en 1831, para vestir, desde los zapatos hasta el sombrero, a 39 niños.[31]

El horario de la mayor parte de las escuelas era de 8:00 a las 12:00 y de las 2:00 a las 5:00 o sea siete horas de clase. Los monitores tenían que llegar a las 6:30 para recibir instrucción en los ramos que iban a enseñar a sus pequeños grupos. El director los preparaba con una media hora de lectura, escritura y aritmética. Antes de comenzar la sesión de la tarde, les daba media hora de doctrina cristiana. Generalmente el mayor número de niños asistía en las mañanas, no en las tardes. El ochenta por ciento de los alumnos tenía entre seis y diez años, aunque algunos sólo tenían cuatro años y otros catorce.[32]

Terminadas las clases, los niños rezaban de rodillas y luego al compás de sucesivos toques de la campanita se pa-

30 WILLIAM RUSSELL, *Manual of Mutual Instruction*, Boston, Wait, Greene and Company, 1826, p. 27.

31 AGN, *Compañía Lancasteriana*, Vol. 1, Cuenta de 1831, sin numeración de página, 31 de diciembre de 1831. En 1826 se vistió a 180 niños y en 1830 a 60, en *Manifiesto público de la Compañía Lancasteriana*, México, Imp. de Agustín Guiol, 1832, pp. 6-7.

32 Datos tomados de listas de asistencia de las escuelas municipales de la calle de los Siete Príncipes y de la Ribera de San Cosme, AA Mex., *op. cit.*, Vol. 2478, exps., 352 y 353, 1835 y 1836.

raban, se ponían sus sombreros, colocaban las manos en las costuras del pantalón y se presentaban frente al director en el orden que se les nombraba, para escuchar las penas impuestas por las faltas cometidas. Salían en fila detrás de su monitor de clase. A pesar de las amonestaciones y quejas de los maestros, apenas abandonaban la escuela, los muchachos explotaban en gritos, carreras, juegos y pleitos.

Una vez fuera de los confines de la escuela, el niño quedaba sujeto a las influencias y condiciones de su familia. La mayor parte de los alumnos inscritos en las escuelas gratuitas de la Compañía Lancasteriana y del municipio eran pobres. En una encuesta hecha acerca de las profesiones de los padres en la escuela municipal de la calle de Siete Príncipes, el 24% de los niños puso como ocupación la de sus madres, indicando con ello que su padre estaba muerto, ausente o era desconocido.[33] Estas mujeres sostenían a sus familias principalmente como costureras, lavanderas y sirvientas. Los trabajos paternos más mencionados eran zapatero, comerciante (que podía significar dueño de una pequeña tienda, empleado o vendedor ambulante), tejedor, carpintero, militar y sastre. Se podría calificar sólo al 15% de las ocupaciones en la categoría de asalariado o administrador, el resto eran de labores manuales, artesanales o de vendedores ambulantes. No había ningún médico o abogado, aunque se mencionaba a un eclesiástico. La mayoría de los niños era, evidentemente, de clase popular.[34]

[33] *Ibid.*, Vol. 2478, exp. 352, diciembre de 1836. El padrón de la ciudad de México de 1842 demuestra que las madres no indicaron una profesión, excepto cuando no tenían a su esposo viviendo con ellas. La implicación es que si tenían marido, generalmente no trabajaban fuera de la casa.

[34] Para clasificar las ocupaciones de los padres de los alumnos hemos seguido los criterios de Kirstein A. de Appendini, Daniel Murayama y Rosa Ma. Domínguez, "Desarrollo desigual en México 1900 y 1960", *Foro Internacional*, vol. VI:1, 1972; pp. 23-24. La clasificación está hecha por ramas de actividad:

La pobreza de los niños era la razón de que con frecuencia llegaran tarde a la escuela o estuvieran ausentes. Gene-

I. *Agricultura, Ganadería, Silvicultura, Caza y Pesca:*

1 herrador
1 peón

II. *Industria Extractiva:*

1 carbonero

III. *Industria de transformación:*

30 costureras
23 zapateros
22 tejedores
15 carpinteros
13 sastres
5 tortilleras
5 dulceros
5 curtidores
4 carniceros
4 cigarreros
4 sombrereros
4 atoleras
3 tocineros
3 plateros
3 herreros
2 torcedoras de hilo
2 peineros
2 latoneros
2 talabarteros
2 reboceros
2 administradores
2 operarios de moneda
2 cigarreras
2 cocineros
2 cocineras
1 tintorero
1 fundidor
1 matancero
1 carnicera
1 administrador de carnicería
1 biscochero
1 buñuelera
1 confitero
1 molinero
1 administrador de panadería
1 torcedora de cigarro
1 tejedora
1 molera
1 colera
1 batojera
1 peinetero
1 escobillero
1 velero
1 candelero
1 lanero
1 carrocero
1 encuadernador
1 impresor
1 rayador
1 armero
1 aceitunero
1 sillero
1 aberrador

IV. *Servicios:*

15 militares
12 criadas o sirvientas
11 lavanderas
5 escribientes
3 empleados
3 monederos
3 barberos
3 pintores
2 porteros
1 ama de llaves

ralmente faltaba la mitad de los alumnos inscritos.[35] Las epidemias causaban fuertes bajas en la asistencia. La de sarampión en 1837 redujo en dos terceras partes el número de estudiantes en una escuela municipal.[36] Un maestro describía estas dificultades diciendo:

> Lo que no puedo conseguir es la continua asistencia, y la exactitud en las horas de trabajo, aunque frecuentemente se les

---

	1 casera	1 agente de la Suprema Corte
	1 maestra	1 mayordomo de la Santísima
	1 sereno	1 mayordomo de carros
	1 colector	1 preceptor
	1 cobrador	1 vigilante
	1 colector de limosnas	1 criado
	1 celador de la Catedral	1 sobrestante
	1 escribano	1 mandatario
	1 eclesiástico	1 escultor
	1 guarda de garita	1 grabador
		1 almonedero
V.	*Comercio:*	
	23 comerciantes	1 viajero
	2 billeteras	1 comercianta
	1 frutero	1 tendero
	1 traficante de ropa	
VI.	*Transportes:*	
	5 cargadores	2 cocheros
	3 aguadores	1 remero
	3 carretoneros	
VII.	*Construcción:*	
	4 albañiles	
VIII.	*Inactivos o no clasificados:*	
	1 molendera	1 extranjero

35 AA Mex., *op. cit.*, Vol. 2478, exp. 353, enero y febrero de 1836. Las listas de asistencia indican que de 116 niños inscritos: 50% asistía 50% del tiempo; 35% asistía entre 60% y 94% del tiempo, y 15% estaba ausente 50% o más del tiempo. Información de otras escuelas por un sólo día demuestra que generalmente asistía entre 50% y 70% de los alumnos inscritos.

36 *Ibid.*, Vol. 2479, exp. 356, enero de 1837.

> refrende esta falta, tanto a los niños como a los padres, dando por disculpa estos últimos que por no tener para el desayuno no los mandan temprano; que otras veces, no tienen ropa con que salir.[37]

Era común que a los niños les faltaran zapatos para la escuela, tanto así, que el inspector mandado por el ayuntamiento a revisar un establecimiento municipal, notó con extrañeza que "allí apenas concurren niños descalzos". Al investigar la razón del hecho, se enteró por los vecinos de que el maestro en cuestión no admitía a los más pobres. En consecuencia, el inspector recomendó que se ordenara al maestro "recibir a toda clase de niños sin excepción y si cupiera alguna preferencia, sería en todo a beneficio de los muy pobres y necesitados".[38]

A veces los muchachos tenían que abandonar sus estudios para contribuir con su trabajo al sostenimiento de sus familias. Comentaban los maestros, "en aritmética es raro el que espera concluir su octava clase"; en otro caso decía alguna maestra, "de estas niñas ninguna espera concluir su enseñanza".[39] Más bien, salían de la escuela tan pronto como sabían suficiente para ganar su jornal, colocándose los más afortunados "ya en el comercio, ya a aprender un oficio",[40] o los más pobres "recogiendo palos, boñigas o basuras, para que las madres hagan las tortillas. . ."[41]

En general, los maestros comprendían con compasión las dificultades y carencias de sus alumnos. Probablemente pudieron compartir las penas debido a que ellos mismos sufrían también problemas económicos. Cuando se fundaron la primera y segunda escuelas lancasterianas, en 1822 y 1823 respectivamente, los profesores recibían 100 pesos cada mes,

[37] *Ibid.*, Vol. 2478, exp. 326, 27 de noviembre de 1835.
[38] *Ibid.*, exp. 327, 12 de octubre de 1835.
[39] *Ibid.*, Vol. 2479, exp. 363, 20 de abril de 1838.
[40] *Ibid.*, Vol. 2478, exp. 326, 27 de noviembre de 1835.
[41] *Ibid.*, Vol. 2477, exp. 250, 1822. Información dada por el párroco de una de las parroquias más pobres, San Antonio de las Huertas.

un sueldo bastante respetable. Pero en otras escuelas establecidas por la Compañía posteriormente, debido a dificultades financieras, se pagaba a los maestros un sueldo más reducido. Algunas escuelas se cerraron por falta de fondos, tanto de la Compañía como del ayuntamiento. Muchas veces los profesores no recibían su sueldo hasta meses después, y en consecuencia vivían endeudados y con aprietos económicos. Esta situación fue descrita así por los maestros:

> se presenta a la imaginación el desaliento de estos hombres cargados de familia, que aunque físicamente estén presentes en las escuelas, su alma entera está muy lejos de ellas, ocupada exclusivamente en adivinar de dónde les vendrá el sustento.[42]

Otra dificultad que tenían que soportar los profesores, era la ira de los padres, que a veces protestaban en contra de los castigos administrados a sus hijos. Un padre buscó al maestro a la salida de la escuela para insultarlo y amenazarlo por haber hecho que su hijo se hincara de rodillas como castigo por haberse robado dos pizarrines.[43] Otro padre expuso su descontento en términos aún más fuertes:

> Señor maestro, ni la política ni las leyes facultan a ninguno aplicar castigos no habiendo delito; mas el despotismo de usted lo hizo con mi hijo Tomás por un olvido natural, pero advierto a usted que si en lo adelante se excede en ese modo de proceder yo lo enseñaré a "ser" maestro y no verdugo.[44]

Si para algunos los maestros pecaban de estrictos, a ojos de otros padres eran demasiado benignos. Recibieron quejas por no usar el azote[45] o por familiarizarse "demasiado con los niños".[46]

[42] *Ibid.*, Vol. 2479, exp. 378, 19 de noviembre de 1840.
[43] *Ibid.*, Vol. 2478, exp. 329, 11 de noviembre de 1835.
[44] *Ibid.*, exp. 282, 1828, Documento núm. 7.
[45] *Ibid.*, exp. 344, 30 de mayo de 1836.
[46] *Ibid.*, exp. 327, 12 de octubre de 1835.

En ocasiones los vecinos pidieron al ayuntamiento el establecimiento de escuelas en sus barrios.[47] Se quejaban si sus hijos no hacían suficiente progreso, y a veces los cambiaban de escuela en búsqueda de mejor instrucción. Si no les gustaba el ambiente de la clase o los compañeros de sus niños, también los retiraban.

Una madre no quería que su hijo chiquito "se juntase con ningún niño, aunque fuere el hijo del presidente Victoria y principalmente con los niños Fernández, quienes lo conrochaban, y por último tuvieron a su hijo como un descomulgado".[48]

Este eterno dilema sobre quién tenía la culpa por la falta de aprendizaje de los niños, fue resumido en un párrafo, por un profesor que tenía veintiocho años de experiencia:

> Los padres de familia celosos hasta el extremo del aprovechamiento de sus hijos culpan ciegamente a los preceptores cuando no lo consiguen en poco tiempo. Todas las cosas lo tienen para su sazón y rara vez se ven adelantos precoces; la culpa no es de los preceptores sino de la falta de potencias de los niños... Convengo en que son justísimas las ansias de los interesados pero también confieso que no son jueces imparciales: el amor de padres es mal calificador.
>
> Es preciso decirlo con la severidad y franqueza que me es característica; los preceptores vemos en los discípulos un fardo insoportable, un peso que nos agobia, una carga que nos abruma; los discípulos ven al preceptor como un verdugo, como un enemigo, como un instrumento de su martirio.
>
> ¡Desgraciada alternativa![49]

[47] *Ibid.*, Vol. 2477, exp. 261, 7 de mayo de 1822; Vol. 2478, exp. 276, 4 de mayo de 1827; exp. 313, 28 de junio de 1831.

[48] *Ibid.*, Vol. 2478, exp. 282, Documento núm. 7, 6 de febrero de 1828.

[49] "Adiciones a la cartilla..." *Ibid.*, exp. 330, 1835.

ALFABETO Y CATECISMO, SALVACIÓN DEL NUEVO PAÍS

Anne STAPLES
El Colegio de México

AL LOGRAR SU INDEPENDENCIA, México se intoxicó con un gran optimismo. El país parecía una cornucopia de bendiciones: las minas más ricas del mundo, los ríos más caudalosos, las planicies más fértiles. Se encontraba además en el cruce del comercio mundial por ser paso obligado de las mercancías orientales destinadas a Europa y las europeas destinadas a Asia. México también mediaría el comercio entre norte y sur. El barón von Humboldt ayudó a convencer al país de su posición privilegiada, y el orgullo innato del criollo hizo lo demás. Los criollos menospreciados por el régimen colonial, creían que había llegado su hora. Se sentían definitivamente superiores a los gachupines; más cultos, más refinados, más ilustrados y, sobre todo, más hábiles para manejar sus propios negocios. El más grandioso de todos sería organizar la nueva nación mexicana, libre ahora de las nefastas trabas españolas, lista para ocupar su lugar entre las naciones más respetadas, cultas y prósperas. Había que hacer cuatro cosas: reglamentar la forma de gobierno más adecuada a la idiosincracia del pueblo, levantar el comercio y las minas, preparar a sus hijos para el manejo de su nueva libertad y riqueza, y hacer portarse adecuadamente a la masa inculta y empobrecida para que adquiriera lealtad al estado, aun a expensas de la iglesia.

Ninguno de los cuatro proyectos se realizó con la presteza que soñaron los criollos el día de la entrada a México del ejército trigarante. La tormentosa historia política del siglo llegó hasta el porfiriato antes de lograr cierta unidad y estabilidad nacionales. Las agresiones internacionales tanto militares como económicas, la descapitalización del país y las revueltas

atrasaron el progreso material que en un principio había parecido tan a la mano. Sólo la educación hizo adelantos realmente notables y aventajó al período final de la colonia. Estos avances fueron sobre todo en la educación primaria, que se extendió a gran parte del país que había carecido de ella en épocas anteriores. Aun así la confianza en poder solucionar tantas deficiencias pronto se volvió una tenaz y a veces desanimadora lucha contra obstáculos apenas imaginados. Como los cuatro pasos hacia la felicidad ya mencionados tenían que darse juntos, al faltar uno los demás no podían sostenerse. La lucha por educar a las masas y preparar un hombre digno de tomar su lugar en la nueva sociedad tropezaba con cada revuelta militar y cambio de gobierno. Se llegó a considerar que el alfabeto y los catecismos religiosos y civiles eran el único medio de inculcar los buenos principios republicanos y los valores morales que a su vez frenarían el continuo fermento político y permitirían el renacimiento de la economía. Por ello, fueron obligatorios en la educación primaria durante las primeras décadas de independencia.

Historiar los intentos por lograr esta formación patriótica es hablar de algunos cambios y muchos fracasos. Pero más importante es tratar de identificar qué buscaba la sociedad en sus nuevos ciudadanos. Conocemos la estructura formal de los sistemas escolares. Las leyes en vigor, sus antecedantes y los debates previos a su aprobación ya han recibido la atención de alguno que otro historiador. También tenemos ya nociones acerca de los métodos pedagógicos en boga. Algo se ha hecho, aunque en forma mucho más rudimentaria, por establecer algunas estadísticas referentes al período —cuántos maestros, alumnos y escuelas había, cuánto ganaban los maestros, etcétera. Todos estos datos son útiles, mas no nos dan una visión del proceso educativo dentro de la sociedad.

Los conocimientos escolares que recibe un alumno pocas veces coinciden con la preparación que de hecho necesita para funcionar eficazmente como miembro de su comunidad, y esta dislocación fue típica también de esos años. La formación humanista no era realmente adecuada a las circunstancias que

México vivía en sus primeras décadas de independencia. Nada indica esto más claramente que el abismo que había entre los hombres públicos y el modelo de ciudadano respetuoso, honrado y obediente, prototipo del período. Era el mismo abismo que existía entre las constituciones en vigor y la realidad política —el primero era un proyecto idealista, una meta a la que podría aspirar el país. Los hombres que salían a la luz pública durante estas décadas de militarismo dan la impresión de ser modelos muy alejados del erudito y ascético hombre culto de épocas anteriores. Los nuevos héroes aturdían con el brillo de sus uniformes y no se fijaban demasiado en los refinamientos académicos; Santa Anna y sus compañeros o contrincantes de armas apenas tenían en su haber la instrucción primaria y se preocupaban mucho más por los negocios que por los estudios. Algunos procuraban combinar los dos aspectos, como el general José María Tornel, ministro de guerra, fundador del Ateneo Mexicano y presidente de la Compañía Lancasteriana. Es una generación que no entendemos bien; no sabemos si realmente representaba la cumbre de las aspiraciones populares, cuyos méritos se juzgaban por sus habilidades dentro del ejército, o si era una facción minoritaria, incongruente con el modelo aceptado como válido. La generación anterior se adornó con una serie de pensadores, formados a finales de la colonia, que reflexionaban sobre la clase de gobierno y sociedad que necesitaba la nueva república. Eran más teóricos y desde luego más preparados académicamente. La generación de la reforma, producto de nuevos aires y que se enfrentaba al fracaso de los primeros grandes proyectos del nuevo país, también aportó un sólido conocimiento y capacidad de análisis sobre los problemas nacionales. Dominó durante los años de Santa Anna el recurso de la violencia, indicativo de otras fuerzas que movían, dentro de la sociedad, otro ideal, otra forma de ver la vida, el producto de otra clase de educación. Descubrir estos hilos es explicar las metas y la imagen que la sociedad tenía de sí en esos años.

Al describir esta educación y la influencia que tuvo sobre

la sociedad, tendremos que ver primero en qué se asemejaba al modelo colonial. En cuanto a la educación primaria, saltan a la vista dos cosas; primero, que seguía siendo un importante transmisor de valores religiosos. La doctrina cristiana no dejó de ser el conocimiento más preciado. Si el niño se aprendía otra cosa, que supiera por lo menos su doctrina. El catecismo del padre Ripalda continuó siendo el común denominador de la instrucción primaria, tanto de niños como de niñas.[1] En ningún momento hubo un esfuerzo serio, salvo en los radicales proyectos de Ignacio Ramírez, por suprimir la doctrina en la enseñanza primaria. Inclusive fue ensalzada, como en siglos anteriores, como el único medio seguro de convertir la materia prima —niños retozones— en súbditos obedientes, ordenados, respetuosos y trabajadores. Una constante era, pues, la religión. El segundo rasgo heredado de la colonia era el de hacer que el niño manejara, de memoria, una serie de instrumentos intelectuales como son el alfabeto leído y escrito y las tablas de aritmética. Ni antes ni después se concebía que el maestro fuera una persona que transmitiera sus conocimientos personales y muchos menos que estimulara cualquier proceso intelectual que no fuese la recitación. La enseñanza formal seguía siendo durante todo este período el mero aprendizaje textual de un libro o trozo de él, y el maestro sólo se encargaba de ver que la recitación se hiciera bien. A nivel informal operaban otros factores. El ejemplo personal del maestro siempre ha sido formativo, y es aquí, durante todo el período lo mismo que antes y después, donde el maestro formaba actitudes que concordaban con el consenso social, o

1 DUBLÁN y LOZANO, 1876-1904, VI, pp. 351-352. En marzo de 1853 se decretó que "en todas las escuelas se enseñara precisa e indispensablemente, sin que ninguno de los maestros pueda eximirse, bajo pena de cerrarle el establecimiento, doctrina cristiana por el catecismo del padre Ripalda, rezándola los niños todos los días, cuando menos media hora por la mañana y media hora por la tarde. . ." Citado en VÁZQUEZ, 1975, p. 48. Las *Bases orgánicas*, en su artículo 60, especificaban que la enseñanza estaría orientada hacia una finalidad religiosa. Véanse las explicaciones sobre siglas y referencias al final de este artículo.

sea que enseñaba por su propio modo de ser cuáles autoridades había que respetar y temer, y en qué orden de jerarquía. Respetar y temer a Dios, a los santos de su particular devoción, al sacerdote, al padre, al cacique o jefe político parecía ser la clave para entender la aculturación infantil. La pregunta que nos hacemos es si hubo algún cambio en el contenido de esta educación al convertirse México en país independiente y empezar su vida moderna. La familia no era ya súbdita del rey español, pero ¿hubo algún cambio de actitud más que el simple cambio de nombres en la jerarquía? ¿Podemos hablar de un hincapié mayor en los conocimientos impartidos y menor hacia el respeto y el temor? Parece difícil afirmarlo, por lo menos a nivel de las enseñanzas primarias.

Encontramos otras constantes con la época colonial: un esfuerzo por parte de los ayuntamientos por mantener escuelas públicas y mejorar, o por lo menos vigilar, al magisterio. La marcada preocupación por la escuela y la difusión de las letras aumentó después de la independencia, pues se la veía como un arma para defender a la república recién nacida. Pero se tropezó con los problemas de siempre, que existían ya en la colonia e irían aumentando hasta la fecha: falta de locales apropiados, de maestros aptos, de útiles, de condiciones mínimas de higiene, y de fondos con que resolver todo lo anterior. Si éstas eran las semejanzas, bosquejadas a grandes rasgos, ¿dónde encontraremos las diferencias entre una época y otra, convencidos de que las hay, al ver a los hombres producto de estas distintas épocas? Las encontramos en la educación superior. Es allí donde vemos otras aspiraciones, los gérmenes de una nueva sociedad, y los indicios de una corriente secular que aspiraba al poder y sobre todo a la respetabilidad al formar una élite capaz de enfrentarse a las varias camarillas eclesiásticas, antiguamente casi las únicas detentadoras del saber. Los primeros indicios aparecen en el gran entusiasmo por el estudio del derecho constitucional, cuya primera cátedra se ofreció en Yucatán en 1813.[2] La

[2] CANTÓN ROSADO, s. f., p. 17.

constitución de la monarquía española se convirtió en lectura obligada para una generación de jóvenes abogados interesados —dentro del congreso constituyente de la nación y de los estados— por elaborar las leyes orgánicas de sus respectivas entidades.[3] El grupo se adiestraba en el manejo de términos y modalidades constitucionales, y en un momento idílico creyó que las leyes que dictaba podían procurar la felicidad a su sufrido y hasta ahora subyugado pueblo. Surgió entonces esa fe en el poder providencial de las leyes, y su estudio se presentaba como el camino más corto hacia la gran meta: una sociedad ordenada, regida por principios de igualdad ante la ley. Se pusieron en boga también los cursos de economía política, y aunque de hecho se llegaron a dar pocos creo que pueden considerarse como el primer paso hacia la "modernización" o cuando menos la adecuación de los tradicionales cursos.

Si el estudio del derecho constitucional despertó el entusiasmo por examinar el pacto social, los derechos y las obligaciones del hombre, y por plantear la cuestión de cuáles eran las relaciones más convenientes entre gobierno y gobernados, despertó también una mentalidad en entero desacuerdo con el proceso tradicional de aceptar como dogma las enseñanzas; conocer pero no razonar ni poder en duda, y aceptar la voz de las autoridades clásicas. Estas nuevas materias eran propicias para crear en cada estudioso su propio mundo intelectual producto de sus reflexiones y no del catecismo o del texto aprendido de memoria. José María Lafragua menciona en su *Memoria* de 1846 que, desde la introducción de los cursos de filosofía moderna, se procuraba explicar el libro de texto párrafo por párrafo en vez de dictarlo y exigir su aprendizaje *verbatim*.[4] Este cambio encontró una enconada resistencia en las universidades y colegios, pues propiciaba comentarios e interrogantes. El método alentaba la formación de ciudadanos, no una comunidad de

[3] PEDRAZA, 1975, pp. 19-20.

[4] *Memoria Relaciones*, 1847, p. 241.

creyentes ni una uniformidad de criterios. El hombre ilustrado sabría examinar e investigar a fondo, y la sería permitido el lujo de dudar individualmente de todo lo que se le ponía en frente, salvo, desde luego, los dogmas fundamentales de su fe religiosa. Era necesario vencer la costumbre de la disputa escolástica, del dogmatismo, de defender lo aprendido como si fuera asunto de honor. En el mejor de los casos, desde luego, el alumno sabría que no es la verdad infalible todo cuanto le han dicho sus maestros o todo cuanto ha aprendido de sus textos. Dejaba de ser virtud aferrarse, como deber, a las lecciones de los mayores. Había que borrar ese empeño "en no dejarse vencer ni por la mismo evidencia".[5] Algunos, como Ingacio Ramírez, propusieron llevar esta actitud hasta sus últimas consecuencias al predicar la tolerancia, palabra sinónima de ateísmo casi hasta la fecha. Y no era sólo la tolerancia religiosa, sino la capacidad para contemplar un mundo de muchas verdades o la convivencia de muchas opiniones.

Sobra decir que la iglesia no salió bien librada de este trance, puesto que poner en tela de juicio los escritos y la autoridad de los santos padres iba en contra de su visión dogmática de la vida. Se fue debilitando la fuerza de la iglesia, en primer lugar por el establecimiento de los institutos, laicos en su mayor parte, o con un número mayor de maestros laicos, y después por la franca intervención del estado en la educación superior. Esta batalla de ninguna manera se ganó en la primera acometida. Guadalajara es un buen ejemplo. En 1827 Prisciliano Sánchez estableció un instituto laico allí y al mismo tiempo cerró la Universidad, baluarte de una formación conservadora, a la antigua, escolástica y dogmática. Abrió su instituto con cursos de idiomas vivos y otras materias más acordes con las necesidades del momento. A los ocho años el instituto fue borrado de la faz de Jalisco, la Universidad abrió de nuevo sus puertas, y ciertos sectores dieron gracias al cielo por la desaparición

[5] MORA, 1949, p. 90.

de un nido impío de devastadores principios.[6] Toluca sufrió reveses semejantes: por no estar de acuerdo con Santa Anna, su instituto tuvo que cerrar sus puertas. Más adelante, aunque mantuviera el mismo nombre, se transformó en una escuela de tipo clerical, en la que el rector Dávila, en 1859, mandó quemar en una pira seiscientos libros, parte de la colección conseguida por Lorenzo de Zavala en 1828.[7]

Estos institutos científicos y literarios se crearon para ofrecer otra posibilidad educativa a los alumnos que no deseaban ingresar a los seminarios conciliares o a las universidades ya establecidas, cargadas de tradición colonial que impedía la renovación de cursos o de métodos. Representaban un intento por erradicar el ambiente pesado que describió Justo Sierra al hablar del seminario donde asistió Juárez: Esta educación "acabó de cerrar su horizonte con la eterna decoración de todo despertar de alma en aquella época: contornos de iglesias vetustas, de macizos conventos, de pirámides de libros de teología, de siluetas de santos, de perfiles de doctores; todo lo que interceptaba la luz directa y aglomeraba en los intelectos masas frías de sombra y de noche".[8] No sólo se deseaba borrar la apariencia clerical, aunque no religiosa, de la educación superior, como pedía José María Luis Mora, sino fundar muchos más colegios. Desde la expulsión de los jesuitas se carecía de ellos y ahora su establecimiento obedecía al deseo evidente de remediar una carencia, aparte de modificar un tipo de educación ya existente. Se planearon otros institutos o academias como lugares donde el alumno podría hacer lo que llamaríamos una carrera corta para ingresar luego al comercio. Este tipo, a veces de tinte tecnológico, se hacía más frecuente a medida que avanzaba el siglo.

El decano de los institutos fue el de Oaxaca, que única-

[6] AGNM, *IP*, vol. 90, ff. 202-204.

[7] *Boletín del Instituto Científico Literario Autónomo del Estado de México*, 2 (Toluca, abr.-jun., 1947), pp. 48-49, 58.

[8] SIERRA, 1956, p. 14.

mente parece haberse cerrado un año (1859), siguiendo sus labores hasta este siglo en que se incorporó a la Universidad Benito Juárez. Su meta era adiestrar abogados y jóvenes interesados en proseguir una carrera dentro de la burocracia estatal o nacional para ocupar cargos públicos. Quedaba como cosa del pasado el tener que probar limpieza de sangre antes de ser admitido a estos establecimientos. En Oaxaca el reglamento expresaba explícitamente que "en el Instituto a nadie se desecha".[9] Fue el que más larga vida tuvo de cuantos se establecieron en el siglo XIX. Le sigue en longevidad, y le corre parejas en importancia, el de Toluca, que acaba de celebrar sus 150 años. Por su cercanía a la ciudad de México tuvo más dificultad para mantener su independencia política, y de hecho sus catedráticos estaban muchas veces sujetos a los vaivenes de los gobiernos nacionales.[10]

En Oaxaca aparecieron de pronto otras escuelas de nivel secundario, aunque sin las pretensiones del Instituto. Hubo una escuela de estudios preparatorios abierta en Tlaxiaco en 1841, otra en Tehuantepec en 1849, un colegio científico y comercial en la capital del estado en 1842 —anexado diez años después a la normal lancasteriana—[11] y un colegio de niñas de tipo industrial familiar.[12] Yucatán abrió una academia de ciencias y literatura en 1849, que dejó lugar en 1857 al Liceo Científico Comercial regenteado por el italiano Honorato Ignacio Magaloni hasta 1866.[13] Podríamos formar un catálogo, estado por estado, o departamento por departamento, según la época, parecido al esbozado en los dos vo-

9 CASTREJÓN DÍAZ y PÉREZ LIZAUR, 1976, II, p. 59.

10 El Instituto quedó cerrado de 1835 a 1846 y se repitió el mismo tipo de problema en diciembre de 1854 cuando el ministro de Instrucción Pública le informó que "Su alteza serenísima... ha tenido a bien disponer que el director quede inmediatamente destituido de su destino, por ser notoriamente desafecto al actual orden político y al supremo gobierno". AGNM, *IP*, vol. 82 1/4, f. 326.

11 Se le menciona desde 1846, cuando es director Francisco de P. Heredia, en AGNM, *IP*, vol. 87, f. 192.

12 CASTREJÓN DÍAZ y PÉREZ LIZAUR, 1976, II, pp. 62-63.

13 CANTÓN ROSADO, s. f., p. 20.

lúmenes de la *Historia de las universidades estatales,* indicando los muchos intentos y algunos logros por dotar al país de establecimientos de enseñanza especializada. Nunca concurrió a ella un gran número de alumnos —es una de las cosas que más llaman la atención viendo el exceso de demanda que padecemos actualmente. En un año como 1843, por ejemplo, había en los tres colegios de la capital, San Ildefonso, San Juan de Letrán y San Gregorio, unos 695 alumnos entre internos y externos. Los institutos literarios de Chihuahua y de Zacatecas y el colegio de Jalapa agrupaban otros 221. San Luis Potosí y Guanajuato tenían 351 alumnos, 257 hacían estudios en San Francisco Javier de Querétaro, 145 en la Universidad de Guadalajara, y casi tres mil en los diez seminarios conciliares del país, que seguían atrayendo el mayor número de estudiantes. En total, aun tomando en cuenta lo pobre de las estadísticas, no podemos imaginar mucho más de seis mil muchachos en cursos de cualquier tipo de educación superior.[14] Pocos se interesaban por los cursos, modernos o antiguos, y sobre todo los modernos se cerraban en numerosas ocasiones por falta de clientela. La escuela de agricultura no pudo justificar su existencia ante la escasez de alumnos, y las escuelas de artes y oficios corrieron la misma suerte.[15] Parece que los desengaños, la repetida ausencia de fondos aun para los gastos más indispensables y la inestabilidad política iban matando, poco a poco, el estusiasmo por la enseñanza superior.[16] Con pocas excepciones, todos los centros sucumbieron durante el segundo imperio y destinaron sus locales a otros propósitos. El de

14 *Memoria Justicia,* 1844, "Colegios y establecimientos públicos", s.p., cuadro s. n.

15 MONROY, 1956, p. 658.

16 En septiembre de 1844 se suspendieron los sueldos de catedráticos del colegio de Guanajuato, por citar sólo un ejemplo de lo que era el pan cotidiano. "Se observa en todos un desaliento tal por las pocas esperanzas que tienen [los catedráticos] de que se les cubra en lo sucesivo siguiendo la escasez del erario, que la Junta prevé la próxima ruina del establecimiento". AGNM, *IP,* vol. 82 3/4, ff. 189-191.

San Luis Potosí se convirtió, por enésima vez, en cuartel.[17] El de Yucatán se transformó en comisariato; otros ya no pudieron mantener a sus becarios y los devolvieron a sus lugares de origen. El declive no terminó sino hasta la restauración de la república en 1867.

Llegaron tiempos más optimistas cuando Santa Anna nacionalizó los colegios superiores en 1843.[18] Gracias a esta medida logró tenerlos bajo su mando, con la ventaja de que su secretario de Instrucción Pública podía escoger su personal, aprobar el presupuesto, dictaminar sobre los libros de texto y establecer los cursos. Con anterioridad Santa Anna decretó un plan de estudios para todo el país, cuya meta era hacer cursar a los aspirantes de abogado, médico y sacerdote una misma preparación antes de pasar a sus cursos profesionales.

Manuel Baranda, secretario de Instrucción Pública, logró que Santa Anna aceptara las siguientes materias preparatorias comunes: gramática castellana, latina, francesa e inglesa, ideología, lógica, metafísica y moral, matemáticas, física, cosmografía, geografía y cronología, todas a nivel elemental. Hoy en día las llamaríamos introducción a las matemáticas, o a la física, etcétera. Los estudiantes tenían que cursar además economía política y dibujo natural y lineal. La intención era dar al joven una preparación más amplia, si no más profunda, para ayudarlo a enfrentarse a la vida moderna. Ciertamente el plan familiarizaba al alumno con una información general a la que pocos estudiantes tuvieron acceso durante la colonia. Como decía Baranda en una de sus memorias, aun cuando el nombre de las materias en muchos casos seguía siendo el mismo, el contenido era tan diferente de lo antes enseñado como la luz de las tinieblas.[19]

Esta nacionalización de la educación superior sí fue eficaz por lo menos en cuanto a su propósito de dominar desde

17 AGNM, *IP*, vol. 82 1/2, ff. 182, 184, 193, 194.

18 DUBLÁN y LOZANO, 1876-1904, IV, p. 630.

19 *Memoria Justicia*, 1844, p. 29. Baranda (17? -1860) había sido rector del Colegio de la Purísima Concepción en Guanajuato, donde también reorganizó los estudios.

el centro los establecimientos educativos. Por principio de cuentas, todos tenían que someter los reglamentos internos a la aprobación de la Dirección General de Instrucción Pública. Antes de hacerlo se veían obligados a incorporar o, más bien, a copiar el plan de estudios en el orden exigido por Su Alteza Serenísima. El reglamento decía explícitamente que no se podía variar el orden. Varios departamentos tropezaron con este requisito, puesto que sus estudiantes se vieron obligados a repetir cursos que ya habían llevado en años anteriores. Por otra parte, los colegios departamentales se rebelaron contra la facultad del gobierno central de indicarles cuáles libros podrían servir de texto. Muchas veces les fue materialmente imposible conseguir el obligatorio, teniendo a la mano los que habían usado antes o que eran mejores en opinión de los maestros. Muchos catedráticos habían escrito sus propios apuntes para los alumnos, especialmente en lugares donde el obtener textos impresos era poco menos que imposible. Pero el gobierno fue inflexible en este punto: dificultades materiales o no, los colegios tenían que adherirse estrictamente al reglamento.[20] Inclusive los colegios particulares y los seminarios tuvieron que someter a la consideración del gobierno todos los textos empleados en sus establecimientos. Donde más se notó la interferencia del estado fue en los cursos de la carrera eclesiástica. Las materias y su duración fueron designados por el estado, así como el modo de examinar a los alumnos.

La Universidad quedó en pie, pero únicamente para extender el certificado de bachiller a los alumnos que habían cursado la carrera y aprobado los examenes en cualquiera de

20 Por ejemplo, en 1855 el director del Instituto de Toluca, José María García y Alvarez, le explicó al ministro de Instrucción Pública que el texto para cronología de San Salvador y el de historia antigua de Heredia no se podían encontrar, y le suplicó designar algún autor para tomar su lugar. Explicó también que el texto escogido por el gobierno para las clases de religión, el Baylli, estaba escrito en latín y que una buena parte de los alumnos no lo dominaban. El mismo director pensó hacer una traducción al español. AGNM, *IP*, vol. 82 1/2, ff. 42-59.

las escuelas reconocidas por el gobierno central. En los tres colegios más importantes de la capital, San Ildefonso, San Juan de Letrán y San Gregorio, los jóvenes tenían que asistir a una academia de jurisprudencia teórico-práctica en la cual el primer curso, de medio año de duración, se dedicaba a la historia general y la particular de México, o sea, la historia del mundo en seis meses. Este barniz era, sin embargo, una mejoría, pues antiguamente no existía ningún requisito en cuanto a ese tema. La obligación de asistir a ciertos cursos, antes de poder pasar a la carrera profesional, alentaba la esperanza de tener un cuerpo de profesionistas medianamente culto y de facilitar el trabajar tanto en un departamento como en otro, como de hecho anunciaba esta ley respecto a los abogados: con hacer los exámenes ante su respectivo tribunal superior, recibirían un título que les serviría para ejercer en todos los tribunales de la república.

Es evidente que estas medidas se dieron con el fin de uniformar la educación superior, pero también lo es que fue un intento por centralizar el poder y acentuar la dependencia de cada departamento a la voluntad del dictador. La novedad residía, y esto sí está claro, en reemplazar la importancia de la iglesia por la del estado como última autoridad en cuanto a la educación superior. Por fin se llenaba el vacío de poder dejado por los jesuitas desde su expulsión en 1767. Si el centralismo hubiera logrado imponerse durante más tiempo tal vez estas medidas hubieran dejado una huella más duradera. En realidad Santa Anna tuvo muchas dificultades para controlar los departamentos. Es posible que las autoridades locales hicieran caso de los reglamentos menores que poco afectaban sus propios bolsillos o su poder político, o sea que se sometieran a las continuas reconvenciones del activo secretario de Justicia e Instrucción Pública, para seguir por otro lado, con mayor impunidad e independencia, los negocios que realmente les interesaban.

A grandes rasgos, éstas son nuestras observaciones acerca del "estado del arte educativo" en enseñanza superior. Hubo, en primer lugar, un declarado intento por parte del estado

de erigirse en última autoridad en cuanto a la instrucción formal para todas las carreras, incluyendo la eclesiástica. Recursos humanos y económicos se canalizaron hacia la importante meta de formar nuevos cuadros para reemplazar los políticos y profesionistas del período colonial. Al mismo tiempo, hubo una marcada tendencia a modernizar, antes que nada, el derecho, para formar una generación de brillantes y cultos abogados, interesados en defender y conscientes de la importancia de sus derechos y obligaciones políticas. En tercer lugar, en estos años se trató de satisfacer la necesidad de técnicos, fundando establecimientos de tipo tecnológico donde las materias que se habían de cursar no fuesen por obligación los estudios clásicos, tanto de idiomas como de filosofía, que caracterizaban las carreras de humanidades hasta ese momento.

Si hemos dejado hasta el final la educación primaria es por habernos dado cuenta de que los directores de la sociedad de ninguna manera le daban la misma importancia que a la educación superior. Los institutos, seminarios y universidades eran los lugares claves para la formación del hombre "moderno" o ilustrado de las clases productivas. Era allí donde se podría promover una educación que condujera al progreso (deseado por los hombres pensantes de todas las corrientes ideológicas). Habría que agregar que estas instituciones eran el *alma mater* de los mismos gobernantes, quienes naturalmente se preocupaban por su sobrevivencia. Además, el patrocinar establecimientos de enseñanza superior era signo de civilización, de poseer las luces del siglo, y de ser benefactor del pueblo, aun cuando de hecho abrir primarias hubiera sido de mayor provecho.

La historia de las primarias es casi una historia económica del país. Cuando éste formaba parte de los reinos españoles cada ayuntamiento tenía la responsabilidad de mantener sus respectivas escuelas, situación que perduró hasta que esta responsabilidad pasó a la Compañía Lancasteriana en 1842. Los ayuntamientos eran los encargados —y no tenían que rendir cuentas a nadie— de los maestros y locales

bajo su mando. La salud de las escuelas estaba en relación directa con la salud de los ayuntamientos. Si existían fondos, si lograban cobrar el derecho de plaza, si había comercio que lo pagara, entonces había con qué pagar al maestro. Durante todos estos años una plaza empobrecida, que no se recuperara todavía de los destrozos de la guerra de 1810, como por ejemplo, en muchos lugares del Bajío, significaba necesariamente la falta de sueldo y la falta de maestro, o un sueldo miserable, pagado de vez en cuando, que el mismo ayuntamiento consideraba tan mezquino que le impedía llamar la atención y mucho menos reemplazar al maestro. Si la plaza era pobre en comercio, lo más seguro era que los vecinos también lo fueran, así que no se conseguían fondos en ninguna parte. A veces el ayuntamiento subvencionaba a los padres de familia, quienes en forma particular lograban contratar alguna persona que enseñara a leer y escribir. De aquí que no haya siempre una diferencia clara entre escuelas municipales y privadas en provincia. El municipio becaba, por así decirlo, a niños indigentes para que asistieran a escuelas promovidas por los padres de familia. Otros lugares más afortunados ponían escuelas en forma, muchas de las cuales eran lancasterianas. Todas las localidades procuraban poner algún establecimiento de instrucción pública gratuita, y de hecho aumentó notablemente su número.

En aquel momento hacía furor el sistema de enseñanza mutua, donde los niños mejor instruidos ayudaban a los principiantes, y había alcanzado tal fama que en 1842 se colocaron los estudios primarios de todo el país bajo la dirección de la Compañía Lancasteriana, situación que duró hasta el restablecimiento del federalismo. En estos años se procuraba vencer lo que parece haber sido un grave obstáculo: la desorganización. Mediante una estructura burocrática se esperaba centralizar y uniformar la educación, sin comprender que al faltar la materia prima, personas idóneas y fondos, toda la organización y uniformidad del mundo de nada servían. Es, sin embargo, algo injusta la crítica, ya que

el entusiasmo generado dio otro impulso a la enseñanza pública y se logró el establecimiento de más escuelas.

La Compañía planeaba vencer los déficits de personas y fondos mediante escuelas normales, impuestos sobre herencias, y el cobro de un real por familia al mes. Los vaivenes de la política, sin embargo, acabaron pronto con el centralismo y con la Compañía como cuerpo director. Mientras rigió los destinos educativos del país estableció compañías corresponsales en cada capital de departamento, y estas corresponsales establecieron a su vez juntas inspectoras en los ayuntamientos. Sin embargo, frustraban su éxito los mismos problemas que antes: falta de personas responsables dispuestas a batallar con el problema de contratar maestros y vigilar la escuela, de personas con cierto nivel cultural. Esto fue justamente lo que frenó el desarrollo de las escuelas desde la independencia, junto con el problema económico. La Compañía se quejaba amargamente de que era, en muchos casos, imposible conseguir tres personas dignas del cargo que no fueran irresponsables, indolentes, borrachas o de plano analfabetas.[21]

La fecha de 1846 marca el regreso al federalismo. Otra vez los ayuntamientos se encargaron directamente del manejo de las escuelas y de financiarlas con arcas municipales vacías. Algunos estados entraron en crisis por el adicional problema de la invasión norteamericana, y las guerras de castas hicieron temblar y luego arder no sólo Yucatán y la Sierra Gorda, sino otras partes del Suroeste y del Centro. La inva-

21 No es raro encontrar en los archivos cartas como la siguiente: "Hace más de un año que no puedo conseguir ni aun una sola contestación de la junta sub-directora de enseñanza primaria en este departamento, a pesar de los esfuerzos del obispo de esta diócesis... Si esto pasa en la capital, qué no sucederá en los partidos, donde absolutamente se carece de manos secundarias capaces". (Sinaloa, 21 oct., 1844), en AGNM, *IP*, vol. 84, f. 226. En otra localidad el corresponsal se desesperaba al escribir que "las juntas de vigilancia son inútiles y nocivas. En San Salvador no hay tres individuos que lo puedan formar legalmente. No pueden cumplir por ignorancia, malicia o desvergüenza. Carecen hasta de sentido común, a pesar de ser los principales en fortunas y conocimiento". Esto en febrero de 1845. AGNM, *IP*, vol. 84, f. 313.

sión acabó en gran medida con las escuelas en Puebla, por ejemplo, donde sólo se pudieron reabrir desde 1849.[22] Yucatán presentó lista tras lista de escuelas cerradas, financiadas antaño por el estado. Pasaron años en volverse a abrir sus portones —y algunos ya nunca lo hicieron por haber desaparecido las poblaciones. Cada pronunciamiento, cada batalla, la invasión norteamericana, la guerra de reforma, la intervención francesa, todas significaron el cierre temporal de escuelas por la impostergable necesidad de tomar los fondos destinados a sueldos para financiar la actividad bélica.[23] La misma desgracia afectó, y todavía en mayor grado, a la educación secundaria. En resumen, no hubo un aumento constante en el número de maestros, ni en el de niños inscritos, ni en el rendimiento, aunque nos parece que estos mismos retrocesos o estancamientos de ninguna manera afectaron a todo el territorio por igual. Durante la invasión norteamericana, por ejemplo, grandes extensiones del país nunca vieron las tropas extranjeras, y algunos estados no contribuyeron ni siquiera con dinero al esfuerzo defensivo, de manera que en esas regiones la vida escolar siguió sin sobresaltos.

Cada vez que la vida política se estabilizaba empezaba de nuevo la lucha por reunir fondos y enseñar a los niños los rudimentos educativos. Habría que apuntar aquí que aun en los mejores tiempos las deficiencias eran pavorosas. Tomemos, por ejemplo, a los alumnos inscritos en Jalisco en 1845. En una escuela, la número cuatro, regida por Ambrosio Aguayo, de 164 inscritos en un semestre, 38 habían faltado más de veinte días a clase, o sea el 23%, sin contar los feriados. Algunos llegaban a faltar en un semestre 70 o 73

22 *Memoria Puebla,* 1849, pp. 59-61.

23 Por ejemplo, el ministro de Guerra informó al comandante general de Guanajuato que el presidente había dispuesto "que mientras dure la revolución de Michoacán se empleen en los cuerpos que se hallen en aquella campaña todo lo que se deduce de las rentas del propio departamento para instrucción pública, fomento y justicia, a fin de que sean atendidos perfectamente en sus haberes y en el equipo". (2 oct. 1854), en AGNM, *IP,* vol. 83 3/4, f. 10.

días, y esto en una área urbana donde no era necesario que los niños ayudaran en las siembras y cosechas.[24] Tenemos también el caso de Guerrero, erigido como estado en 1849, donde cuadrilla tras cuadrilla registraba la imposibilidad de lograr siquiera un rudimentario gobierno local enlazado con el estatal por no contar con un solo hombre que supiera leer y escribir. La *Memoria* estatal de 1872 da listas de localidades, como Coetzala el Viejo, donde uno de 109 habitantes sabía leer, o Tecomatlán, donde cuatro de 117 habitantes sabían leer. Las cifras eran todavía más catastróficas con respecto a las municipalidades. En la de Taxco, por ejemplo, de 11 143 habitantes, se calculaba que 562, incluyendo 85 mujeres, sabían leer y escribir.[25]

Estos resultados hablan mal de la eficacia de una ley de 1842 que hacía obligatoria la enseñanza elemental para todos los niños de siete a quince años de edad en toda la república y establecía multas hasta de cinco pesos u ocho días de cárcel para los padres que no cumplieran. Seguía en pie, como recordatorio dentro de la misma ley, el mandato colonial de abrir en todos los conventos de la república escuelas primarias tanto para niños como para adultos, ahora con la cartilla y los métodos aprobados por la Compañía Lancasteriana.[26] Pero veinte años no fueron suficientes para borrar el pavoroso porcentaje de analfabetos, ni tampoco los siguientes veinte y toda la paz porfiriana, pues sabemos que al empezar la revolución mexicana había en la república de setenta a ochenta por ciento de analfabetos. Es indudable, sin embargo, que un gran número de niños recibían cierto tipo de enseñanza formal, y que el número de maestros, escuelas, alumnos inscritos y personas preocupadas por la educación de todas las clases sociales aumentó notablemente. Después del gran esfuerzo misional de los primeros años de la conquista, que procuró llegar a todos los rincones, sin duda

24 AGNM, *IP*, vol. 90, f. 38.
25 *Memoria Guerrero*, 1872, pp. 93, 203.
26 DUBLÁN y LOZANO, 1876-1904, IV, p. 312.

fue en estos años cuando se llevó a cabo un segundo intento a nivel nacional por incorporar todas las áreas urbanas y rurales a un proceso educativo considerado como indispensable para el bienestar y sobrevivencia de la patria y para la realización y felicidad de sus ciudadanos. Como sabemos, los indios que vivían en sus comunidades retiradas no participaban de ninguna manera de este esfuerzo —para ello habría que esperar todavía muchas décadas— y no podemos decir tampoco que el país se tapizara de escuelas. Lo que se puede afirmar del período es la constancia de la preocupación educativa, sobre todo a nivel de los ayuntamientos.

Los esfuerzos realizados durante estas primeras décadas del México independiente no se encaminaron tan sólo a abrir escuelas, sino al otro paso lógico: preparar maestros para servirlas. Sabemos del establecimiento de varias escuelas normales, pero, según parece, su vida fue siempre efímera, ya que las noticias son esporádicas y hablan más bien de intentos que de realizaciones. Zacatecas parece haber establecido la primera normal en 1826, y luego bajo el gran impulso del gobernador Francisco García se fundó otra en 1832, dirigida por "el malogrado profesor Ignacio Ribot", mismo que había tenido dificultades con el clero en Valladolid en 1825 al introducir el sistema mutuo y que había sido contratado por el estado de Tamaulipas para organizar sus escuelas lancasterianas en 1828.[27] No sabemos cuánto duró la de Zacatecas. En 1856 se hizo un nuevo intento, siendo gobernador Victoriano Zamora, quien puso esta segunda institución bajo la dirección de Canuto Álvarez Tostado. Tampoco sabemos cuánto duró, pero, como dice la memoria presentada en 1887, "ambas [normales] se clausuraron a causa de los transtornos públicos". En 1876 se hizo otro intento, éste de más larga vida. Aunque estas normales no sobrevivieron, sabemos que sí hubo profesores "profesionales" que dedicaron su vida a la enseñanza en

[27] PEDROSA, s. f., p. 10; AGNM, *JE*, vol. 39, ff. 183-219; CASTREJÓN DÍAZ y PÉREZ LIZAUR, 1976, II, p. 107. Ribot ha de haber sido un personaje muy viajero.

Zacatecas. En 1888 se hizo un recuento de los maestros más antiguos y se encontró que había trece personas, seis de ellas mujeres, que tenían entre veinte y cuarenta años dedicados a la enseñanza, o sea, que ejercieron entre 1848 y 1868, y que todavía estaban activas en el año de 1888.[28]

Tenemos además noticias de una normal fundada en Sonora en 1847, de una en San Luis Potosí y de otra en Guadalajara, ambas en 1849. En Oaxaca hubo a partir de 1835 una escuela normal lancasteriana incorporada al Instituto de Ciencias y Artes, y Chiapas registró una desde 1828. Hay también mención en la obra de Ordóñez de una escuela normal en Monterrey, en 1844, que desapareció al año siguiente.[29] Seguramente no son éstos todos los casos. Hubo otros intentos por abrir normales en la ciudad de México. La Normal Lancasteriana abierta en 1823 tuvo efímera vida por falta de alumnos. Siguieron algunos proyectos, entre otros el de Gómez Farías, que nunca se llevaron a cabo. A veces surgían con intenciones muy específicas, como la establecida por Santa Anna en 1835 para entrenar a los sargentos del ejército. Algunas de estas normales no eran más que escuelas primarias donde el alumno, tras de aprobar el curso de lectura y escritura, se volvía aprendiz del maestro y salía, después de un entrenamiento de cuatro a seis meses, a ser maestro por derecho propio, una vez presentado el examen ante el ayuntamiento. En Michoacán, dos de las escuelas públicas, una de varones y la otra de niñas, se llamaban normales, y sospecho que no eran más que primarias con aprendices.[30]

28 PEDROSA, s. f., p. 25.

29 ORDÓÑEZ, 1942-1945, I, p. 56. Para 1844 había en Monterrey una escuela de primeras letras, una secundaria y una escuela normal, donde operaba el sistema mutuo. AGNM, *IP*, vol. 84, f. 223. Para el 19 de febrero del siguiente año, el estado informaba que no tenía normal. AGNM, *IP*, vol. 84, f. 319.

30 TANCK DE ESTRADA, 1977, pp. 139-142. Menciones relativas a 1839 y 1855, en AGNM, *IP*, vol. 89, ff. 92, 131. Otra noticia indica que en el estado de Michoacán pagaban quince pesos mensuales a los que cursaban

El gobierno mexicano procuró fomentar actividades culturales que dieran mayor brillo a su renombre internacional, y que le permitieran presentar al país como nación culta o en camino de serlo. Entre otras, en 1833 dictó providencias para establecer la Biblioteca Nacional y el Instituto de Geografía y Estadística. La primera tendría que esperar la exclaustración para enriquecer realmente sus fondos; el segundo empezó a dar resultados desde 1835. Reunió estadísticas, y el gobierno, que siempre lamentó el nivel cultural del país, quedó encantado con los trabajos del Instituto. Aunque dejó de existir a los pocos años, el gobierno publicó posteriormente una memoria (1846) con el resultado de sus trabajos, donde fue "*probado hasta la evidencia* que, relativamente a la población, la República Mexicana *es el pueblo que tiene mayor número de personas que saben leer y escribir,* entrando en comparación la Prusia y todas las naciones de Europa" (cursiva del texto). Estos datos, entregados por José Gómez de la Cortina, miembro de la Compañía Lancasteriana y al tanto de la educación en México, llenaron de placer al gobierno, que no se sentía tan atrasado después de todo. Complementaban estos datos los respectivos a la pobreza: "es [México] la nación que encierra menor número de mendigos". Se aseveró además que muchos de los crímenes conocidos en Europa eran desconocidos en México, que aquí había menos "personas jorobadas, contrahechas, raquíticas e imperfectas" que en otras naciones, y que el calendario de los antiguos moradores superó en mucho al de los griegos y romanos.[31]

Esta reafirmación de la capacidad del pueblo mexicano dio al gobierno cierta esperanza de poder combatir y vencer la ignorancia y pobreza reinantes. Por muchas invasiones, revueltas y quiebras económicas que sufrieran el México del siglo XIX, sus gobernantes jamás dudaron de la habilidad

---

las normales con el fin de recibirse de maestros durante los cuatro meses que duraba el curso. Los que no lograban terminar tenían que devolver al estado ese dinero. AGNM, *IP,* vol. 89, ff. 92, 134.

31 *Memoria Relaciones,* 1847, pp. 13-14.

natural de la población y de la refinada cultura de sus clases más instruidas. En momentos de derrota y depresión admitían la imposibilidad de gobernar un país tan heterogéneo en cuanto a razas, idiomas y geografía, pero creían firmemente que al llevar el alfabeto y el catecismo hasta el último rincón de tierra patria el país sería otro. Los secretarios de Instrucción Pública y otras personas relacionadas con el problema educativo lo describían como un círculo vicioso. Habría que romper la secuencia de ignorancia, oportunismo e inestabilidad política para permitir el funcionamiento de las escuelas; se sobreentendía que sus enseñanzas erradicarían a su vez la ignorancia, oportunismo e inestabilidad política que hacía imposible la educación en primer lugar. Creían que la educación primaria era la salvación del país, y el asunto era echarla a andar, hacerla funcionar. Veían su propia historia contemporánea desde este punto de vista: México era un país privilegiado que llegaría a su plenitud política y económica cuando se quitaran los obstáculos legales y económicos que lo sujetaban. Las letras y el catecismo eran las armas que permitirían, aunque fuera a largo plazo, lograr esa meta y realizar la grandeza nacional.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AGNM, *IP* Archivo General de la Nación, México, ramo *Instrucción pública.*

AGNM, *JE* Archivo General de la Nación, México, ramo *Justicia eclesiástica.*

CASTREJÓN DÍAZ, Jaime, y Marisol PÉREZ LIZAUR

1976 *Historia de las universidades estatales,* México, Secretaría de Educación Pública, 2 vols.

CANTÓN ROSADO, Francisco

s. f. *La instrucción pública en Yucatán desde la independencia hasta el fin del siglo xix*, Mérida, Cía. Tipográfica Yucateca.

DUBLÁN, Manuel, y José María LOZANO

1876-1904 *Legislación mexicana, o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república*, México, Imprenta del Comercio, 30 vols.

Memoria Guerrero

1872 *Memoria presentada a la legislatura del estado de Guerrero por el gobernador del mismo, general Francisco O. Arce*, Chilpancingo, Imprenta del Gobierno del Estado.

Memoria Justicia

1844 *Memoria del secretario de estado y del despacho de Justicia e Instrucción Pública, leída a las cámaras del congreso nacional de la república en enero de 1844*, México, Impresa por Ignacio Cumplido.

Memoria Puebla

1849 *Memoria sobre la administración del estado de Puebla en 1849, bajo el gobierno de Juan Múgica y Osorio, formado por el secretario de despacho José M. Fernández Mantecón*, México, Imprenta de Ignacio Cumplido.

Memoria Relaciones

1847 *Memoria de la Secretaría del Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores de los Estados Unidos Mexicanos, leída al soberano congreso constitucional... diciembre de 1846, por el ministro del ramo José María Lafragua*, México, Imprenta de V. G. Torres.

MONROY, Guadalupe

1956 "Instrucción pública", en Luis GONZÁLEZ *et al.*: *La república restaurada — La vida social*, México, Editorial Hermes, pp. 633-743. (Daniel COSÍO VILLEGAS: *Historia Moderna de México*, III).

MORA, José María Luis

1949 *El clero, la educación y la libertad*, México, Empresas Editoriales.

ORDÓÑEZ, Plinio D.

1942-1945 *Historia de la educación pública en el estado de Nuevo León — 1592-1942,* Monterrey, Talleres Linotipográficos del Gobierno del Estado.

PEDRAZA, José Francisco

1975 *Estudio histórico jurídico de la primera constitución política del estado de San Luis Potosí,* San Luis Potosí, Academia Potosina de Historia.

PEDROSA, José E.

s. f. *Memoria sobre la instrucción pública en el estado de Zacatecas — 1887-1888,* s. p. i.

SIERRA, Justo

1956 *Juárez, su obra y su tiempo,* México.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy

1977 *La educación ilustrada —1786-1836— Educación primaria en la ciudad de México,* México, El Colegio de México. «Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie, 22.»

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida

1975 *Nacionalismo y educación en México,* 2a. edición, México, El Colegio de México. «Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie, 9.»

LA REPÚBLICA RESTAURADA Y LA EDUCACIÓN

UN INTENTO DE VICTORIA DEFINITIVA

Josefina Zoraida VÁZQUEZ DE KNAUTH
El Colegio de México

PARA 1867 los liberales habían vuelto a vencer, e irónicamente el programa liberal del Imperio les allanaba el camino. Juárez y los liberales se daban cuenta, sin embargo, de que si bien habían logrado un triunfo político, hacía falta fortalecerlo asegurándose un cambio en las conciencias de los ciudadanos del futuro, tarea que sólo podía llevarse a cabo a través de un medio único: la escuela.

Ya desde 1861, después del primer triunfo sobre los conservadores, Juárez había promulgado una ley de educación (15 de abril), en la cual se reflejaba la convicción de que el gobierno tenía que controlar este medio insustituible de formación de ciudadanos:

> La instrucción primaria, en el Distrito y Territorios, queda *bajo la inspección federal*, la que abrirá escuelas para niños de ambos sexos, y *auxiliará con sus fondos* las que se sostengan por sociedades de beneficencia y por las municipalidades, *a efecto de que se sujeten todas al presente plan de estudios* . . . El mismo gobierno federal sostendrá en los Estados profesores para niños y niñas, que se destinarán a la enseñanza elemental en los pueblos cortos que carezcan de escuela.

A las materias de la primaria elemental, moral, lectura, escritura, gramática, aritmética, sistema de pesos y medidas y canto, se le agregaba el estudio de las leyes fundamentales del país. Asimismo en la instrucción primaria elemental y perfecta (especie de normal), se exigía el estudio de la constitución y

de la historia del país.[1] Sin duda se pensaba que esto era suficiente para sentar las bases que permitirían la derrota espiritual del clero. Por supuesto, la falta de fondos y el caos que vinieron de inmediato impidieron que se llevaran a cabo los planes. Después de haber sufrido la experiencia de la Intervención, los liberales habían perdido gran parte de su fe en la simple libertad y aunque la Constitución iba a seguir garantizando la libertad de enseñanza, se iba a operar un cambio de espíritu que llevaría a un control mayor de la educación por el estado. Los muchos escrúpulos expresados por representantes como Prieto, Ramírez o Arriaga en el Constituyente de 1856 habían perdido la fuerza que tenían antes de la Guerra de Reforma y la Intervención. Zarco había resumido muy acertadamente los escrúpulos que Prieto había expresado en ese Congreso:

> El señor Prieto declara que por algún tiempo lo alucinó la idea de la vigilancia del Estado como necesaria para arrancar al clero el monopolio de la instrucción pública y corregir el abuso de la hipocresía y de su inmoralidad; pero una reflexión más detenida lo hizo comprender que había incompatibilidad entre las dos ideas, que querer libertad de enseñanza y vigilancia del gobierno es querer luz y tinieblas, es ir en pos de lo imposible y pretender establecer una vigía para la inteligencia, para la idea, para lo que no puede ser vigilado, y tener miedo a la libertad. El orador considera la instrucción como base de la libertad y asienta que los pueblos embrutecidos deben sufrir gobiernos tiranos . . .[2]

Quizá como individuos algunos liberales continuaban teniendo los mismos escrúpulos, pero como grupo estaban convencidos que tenían que evitar que el poder espiritual que el clero seguía teniendo se convirtiera en un nuevo intento armado. Había, pues, que hacer algo más que iluminar las conciencias; seguir el viejo consejo dado por el doctor Mora desde 1824: aprovechar la juventud, cuando las ideas "hacen una impresión profunda" lo que ocasiona que sea un "fenómeno muy raro el que un hombre se desprenda de lo que aprendió en sus primeros años".[3] Para mejorar al pueblo, había dicho Mora, hay que arrancar resueltamente el monopolio que el clero tiene en la educación pública, por medio de la difusión de los medios de apren-

der y "la inculcación de los deberes sociales".[4] No cabe duda que las ideas de Mora significaban un menoscabo de la libertad como la concebían los integrantes del Constituyente de 1856, pero no había remedio.

El momento era propicio el partido liberal no sólo había vencido, sino que se identificaba con la defensa de la soberanía nacional. El clero, que sin duda seguía teniendo autoridad espiritual, había sido debilitado económicamente por la pérdida de sus bienes y hasta estaba desprestigiado en alguna medida por haber participado en la intervención. El ejército tradicional había sido licenciado en 1860. Frente a éstos intereses tradicionales, los liberales contaban con el apoyo de los beneficiados con las medidas reformistas, esa clase a la que Justo Sierra llamaría la "burguesía" mexicana.

El 15 de julio de 1867 en medio de gran algarabía, entraba Juárez en la ciudad de México y apenas unos meses después se formaba una comisión para discutir las condiciones de una ley de instrucción. Estuvo formada por Francisco y José Díaz Covarrubias, Pedro Contreras Elizalde, Ignacio Alvarado y Eulalio María Ortega y presidida por Gabino Barreda. De sus trabajos resultó la ley orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867. La introducción a la ley es muy expresiva del espíritu que la originaba:

> Considerando que difundir la ilustración en el pueblo es el *medio más seguro y eficaz de moralizarlo* y de establecer de una manera sólida *la libertad y el respeto a la Constitución* y a las leyes . . .[5]

Establecía la instrucción primaria "gratuita para los pobres y obligatoria en los términos que expondrá el reglamento". Desde luego excluía toda enseñanza religiosa del plan de estudios. Curiosamente, con excepción de la escuela de sordomudos, que sí enseñaba catecismo y "principios religiosos". En los demás planteles se aludía a "deberes de las mujeres en sociedad", "de las madres en relación a la familia" o de moral, a secas. Y, como sutilmente observa O'Gorman "lo de moralizar al pueblo es discreta alusión al catolicismo: ni esta Iglesia ni ninguna religión eran indispensables para la existencia de una ética social".[6] La

ley reglamentaria apareció el 24 de enero de 1868 y lo importante era que, aunque estaba dirigida al Distrito y Territorios Federales, tuvo, como otras con el mismo radio de vigencia, resonancia en todo el país. La ley de instrucción del Estado de Jalisco del 25 de marzo de 1868 reflejaba ya la influencia de la federal. Por de pronto, también hacía desaparecer completamente la enseñanza religiosa;[7] a cambio se enseñaba moral, obligaciones y derechos de los ciudadanos y un compendio de la historia y de la geografía del país.

En lo referente a la educación secundaria e instituciones especiales, la ley de 1867 establecía la existencia de las siguientes: "Secundaria para personas del sexo femenino, de Estudios Preparatorios; de Jurisprudencia, de Medicina, Cirugía y Farmacia; de Agricultura y Veterinaria; de Ingenieros; de Naturalistas; de Bellas Artes; de Música y Declamación; de Comercio; Normal de profesores; de Artes y Oficios; para la enseñanza de sordomudos; un Observatorio Astronómico; una Academia Nacional de Ciencias y Literatura y un Jardín Botánico". Lo más importante de todo esto, desde luego lo más sobresaliente, era la organización del antiguo colegio de San Ildefonso en Escuela de Estudios Preparatorios de acuerdo a los principios del positivismo.

Según su fundador, Gabino Barreda, la escuela iba a desempeñar un papel sumamente importante ya que sería la que daría la base homogénea de la educación profesional:

> No basta para uniformar esta conducta, con que el Gobierno expida leyes que lo exijan . . . Para que la conducta práctica sea, en cuanto cabe, suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad, es preciso que haya un *fondo común de verdades de que todos partamos*.[8]

Barreda realizaba una hazaña muy importante; adaptar la doctrina de Comte a la circunstancia mexicana. La postulaba como capaz de poner en orden la mente de los mexicanos para que se terminara el estado de caos continuo en que hasta entonces el país había vivido. Según Barreda la ley de 1867 era perfecta para lograrlo. Por un lado, la extensión que planeaba dárse-

le a la instrucción elemental, combatiría "la principal y más poderosa rémora que detiene a nuestro país en el camino de su engrandecimiento . . . la ignorancia".[9] Por el otro, con la creación de la enseñanza preparatoria, se proporcionaba una educación uniforme y a una edad apropiada para fijar bien las ideas al grupo selecto que continuaría su educación adelante, del cual seguramente saldrían las clases dirigentes.

Como Zea ha visto claramente, Barreda realizó con maestría la tarea para la cual fue llamado por el presidente Juárez: reorganizar la educación poniéndola a tono con los principios liberales del triunfante movimiento de la reforma.[10] De acuerdo a las exigencias de la situación mexicana, adaptó el lema del positivismo de "Amor, Orden y Progreso" como "Libertad, Orden y Progreso"; excluyó la religión de la humanidad, tan cara a Comte, y en lugar de coronar la serie de materias con la Sociología, se colocó a la Lógica en el lugar supremo:

> los estudios más importantes se han arreglado de manera que se comience por el de las matemáticas y se concluya por el de la lógica, interponiendo entre ambas el estudio de las ciencias naturales.[11]

Sin duda, Barreda necesitaba del liberalismo —sin la alianza del cual el positivismo no habría pasado de ser sino una doctina más— y los liberales necesitaban aliarse a una doctrina al servicio del orden material; por ello fue posible hacer ajustes. Lo que sí era imposible era postular al positivismo en su verdadera dimensión, como doctrina total; y a pesar de las precauciones del creador de la Preparatoria, tarde o temprano había de provocarse el rompimiento y empezarían los ataques liberales. Barreda, por de pronto, no podía interpretar la historia en la misma forma que Comte, que consideraba al liberalismo como fuerza negativa. Para Barreda, este puesto lo ocupaban el clero y la milicia, en tanto que los liberales representaban el espíritu positivo. Además, los liberales habían llegado a la conclusión de que para tener paz había que tolerar al catolicismo, aunque cuidando evitar que éste interviniera en política. De ahí surgiría la idea de la escuela laica. El individuo, pensaba Barreda, que-

daba en libertad de pensar lo que quisiera; lo único que no podía hacer era alterar el orden.

Contando con la base del antiguo Colegio de San Ildefonso, la Escuela Nacional Preparatoria, hija predilecta de la Restauración de la República, se iba a convertir muy pronto en la institución educativa más importante del país, al mismo tiempo que la más discutida. En lo fundamental, la escuela permaneció siendo una expresión positivista durante medio siglo; siempre, por supuesto, con concesiones a las circunstancias mexicanas, como la que hizo que se incluyera en un principio la enseñanza de la metafísica, que como historia de la misma, se requería en los estudios preparatorios de los futuros abogados —tal vez la más difícil concesión que hicieron los positivistas. Los planes de estudio —que hoy nos parecen muy ambiciosos— llegaron a formar una generación que a principios del siglo XX se destacaba por las sólidas bases de su cultura (tanto los disidentes como los continuadores). La enseñanza media adquirió a pesar de estar basada en una filosofía importada, un sello nacional del que había carecido antes, ya que hasta entonces y desde la fundación del Liceo Franco-Mexicano en 1851, era de corte servilmente francés.[12] Hasta qué punto el éxito de la nueva institución, la Escuela Nacional Preparatoria, se debía a la contribución que el viejo colegio de San Ildefonso hacía, sería muy interesante de averiguar; lo único que podemos afirmar es que el positivismo venía realmente a desplazar la enseñanza religiosa, que había resistido todos los intentos reformistas hasta ese momento.

El 15 de mayo de 1869 aparecía la reforma a la ley orgánica de instrucción pública, que demostraba en qué medida la educación pública seguía siendo la preocupación esencial de la República Restaurada. A pesar de lo que se ha afirmado frecuentemente, se trataba más bien de un retoque a la ley anterior, insistiendo en que:

> Habrá en el Distrito Federal costeados por los fondos municipales, el número de escuelas de instrucción primaria de niños y niñas que *exijan su población y sus necesidades;* este número se determinará en el reglamento que deberá darse en cumplimiento de la presente ley . . .

Lo importante era acelerar la adopción del principio de la instrucción primaria obligatoria que, al decir de Díaz Covarrubias, era principio "muy discutido, muy contrariado todavía en este siglo, en casi todos los países cultos",[13] y que sin embargo, en México había sido decretado y estaba "vigente" en los estados de Aguascalientes, Chiapas, Coahuila, Campeche, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Sonora, San Luis Potosí, Tlaxcala, Veracruz, Distrito Federal y Baja California. La obligatoriedad era sumamente importante, ya que:

> Entre las clases sociales de inferior posición, por poco ilustrados, lejos de ser general y espontáneo el deseo de educar a los hijos, se necesita de alguna coacción y de la vigilancia de la sociedad misma . . . este hecho, bien comprobado ya, justifica por sí solo, el principio de obligación para adquirir la instrucción primaria . . . algunos *espíritus puramente teóricos* creen ver en el precepto de instrucción primaria obligatoria, un atentado a la libertad individual y a la independencia de los familiares. Nosotros no concebimos un derecho que consista en elegir entre la educación y la ignorancia.[14]

El peso de la nueva responsabilidad que el Estado se había empeñado en tomar en sus manos, y que hasta entonces había estado en las del clero y los particulares, era de dimensiones increíbles. Desde la independencia, el más constante anhelo de los mexicanos había sido la educación del pueblo, único en el que coincidieron siempre los dos partidos políticos; pero dado el caos constante en que vivió la joven república había quedado en simple proyecto, en promulgación de múltiples leyes que nunca habían llegado a entrar en vigor. En vísperas de la revolución de Ayutla, el número de escuelas sostenidas por el Estado era irrisorio. La fe de los liberales en la educación, especialmente con la victoria sobre el imperio y la restauración de la república, fue tan poderosa, que las escuelas se multiplicaron rápidamente. Las estadísticas que nos quedan aunque malas, nos pueden dar de todas formas una idea de esto. En el informe del Ministro Baranda en 1843, se registraban 1310 escuelas primarias. La guerra con los Estados Unidos, la Guerra de Reforma y la Intervención Francesa, no eran los acontecimientos más indicados para el me-

joramiento de la situación, y sin embargo en 1857 se registraban 2424 escuelas. De las 4570 que existían en 1870, casi la mitad eran una realización del esfuerzo liberal. Para 1874, Díaz Covarrubias menciona 8103 escuelas primarias, de las cuales, 5567 eran para niños, 1594 para niñas, 548 mixtas, 124 para adultos, 21 para adultas y 249 sin clasificación.[15]

Esfuerzo tan meritorio que duplicaba el número de escuelas en 4 años, era minúsculo para las necesidades de la república, con aproximadamente 1 800 000 niños en edad escolar y con sólo 349 000 en la escuela. La clasificación no deja de ser también expresiva desde otros ángulos: 603 eran sostenidas por la federación y los estados, 5240 por las municipalidades, 378 por corporaciones o individuos particulares, 117 por el clero católico u otras asociaciones religiosas, 1581 eran privadas de paga y 184, estaban sin clasificar.[16] Es decir, de 2016 escuelas particulares, sólo 117 estaban directamente dirigidas por asociaciones religiosas y aun considerando que el total de éstas fuera de tendencia confesional —hecho sin duda inexacto ya que una buena parte eran de corporaciones como la Compañía Lancasteriana— de cualquier forma eran sólo una cuarta parte del total. Díaz Covarrubias lo explicaba por el hecho de que muchas de las particulares eran de tendencia religiosa, lo que hacía menos urgente la intervención del clero en ellas, y el hecho de que la Iglesia consideraba más fructífero ocuparse de la educación secundaria.[17]

Fueron también los liberales los que empezaron a dar un impulso importante a la educación femenina, aunque todavía se subrayaba que la urgencia mayor era la educación masculina y se limitaban las materias de enseñanza a las niñas; así, por ejemplo, se excluía el civismo, es decir, la preparación en los deberes ciudadanos. Díaz Covarrubias hacía ver la conveniencia de instruir a la mujer entendiéndola como necesaria a cualquier humano. La educación, decía, es

> de tal naturaleza, que puede considerarse esencial para complementar a todo ser humano... la instrucción primaria es como la materia prima para discurrir y para conducirse en el mundo y debe estar igualmente a disposición del hombre que de la mujer.[18]

Ignacio Ramírez consideraba que ya que la mujer tenía la "personalidad religiosa y la civil, y sólo le faltaba la política", tenía que educarse, no sólo para defender sus intereses, sino por la influencia que forzosamente tenía en la educación infantil:

> la instrucción de la mujer tiene una misión de primera importancia en las relaciones sociales... ¡Cuánta diferencia resultará entre la niñez pasada entre mujeres instruidas y nuestra actual infancia, que sigue amamantándose con miserables consejas!... La instrucción pública, científica, positiva, no será general y perfecta sino cuando comience en la familia; la naturaleza no ha querido que las mujeres sean madres, sino para que sean preceptoras.[19]

Sin duda no escapaba a los integrantes de la República Restaurada la importancia de educar al indígena. Muchos de ellos, racialmente de este grupo, se negaron a considerarlo como uno aparte. Su ambición suprema era arrancarlo de las garras de la Iglesia, para lo cual nuevamente no había sino un camino: la escuela. Los indígenas, decía Ramírez

> nada saben y sólo sirven de labradores o de soldados; los que entre ellos se levantan sobre su clase, forman excepciones marcadas. Sus recuerdos están en contradicción con lo presente; sus costumbres son humildes; sus necesidades, escasas; sus idiomas producen el aislamiento... para contar con ellos como ciudadanos hemos de comenzar por hacerlos hombres.[20]

Ramírez podía apreciar con claridad lo que poner al día a los indígenas significaba. Él pensaba que, ni más ni menos, debían saber lo que hoy "saben todos los pueblos ilustrados" sólo que tenían que salvar mayores desventajas para empezar:

> Fuera de los conocimientos elementales, como lectura, escritura, aritmética, álgebra, geometría, dibujo, canto y gimnasia, los indígenas deben conocerse a sí mismos y tener nociones exactas sobre todo de lo que les rodea, no como sabios, sino como hombres bien educados, *responsables* de sus acciones y miembros de una sociedad deliberante y soberana; deben conocer la fisiología del animal, de la planta, de la tierra, del cielo, de la nación a que pertenecen; esto es, anatomía, botánica, geología, geografía, astronomía y las leyes generales y las de su municipio.[21]

DURANTE LA PRESIDENCIA de Sebastián Lerdo de Tejada, se incorporaron las Leyes de Reforma a la Constitución y se promulgó la Ley de Adiciones y Reformas del 25 de septiembre de 1873 que, definitivamente, se oponía a la existencia de órdenes religiosas. Además establecía el laicismo en todo el país mediante el decreto del 10 de diciembre de 1874, que en su artículo 4º expresaba:

> La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos *de la Federación, de los Estados y de los Municipios*. Se enseñará la moral en los que, por la naturaleza de su institución, lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto. La infracción de este artículo será castigada con multa gubernativa de 25 a 200 pesos, y con destitución de los culpables, en caso de reincidencia.[22]

Esta fue la última acción legislativa de importancia que en materia educativa decretó la República Restaurada. Sin duda coronaba el empeño que se adivinaba desde la ley de 1867: la limitación de un artículo constitucional que establecía la libertad de enseñanza a través de la imposición del laicismo; necesidad surgida de las circunstancias: había que vencer espiritualmente al partido reaccionario.

Los liberales creyeron en el poder de la educación casi con desesperación. Su ambición era gigantesca, porque desde su perspectiva todo lo que para México deseaban dependía de ella. Altamirano expresó con mucho tino esta ansiedad: "abrir escuelas por todas partes, con profusión, con impaciencia, casi con exageración".[23] Había que liberar a todos los mexicanos, incluso a los marginales como las mujeres y los indios. A las primeras, porque sin derecho de ciudadanía, influían en la formación de los ciudadanos; a los indios, porque debían de integrarse a la vida republicana; y los dos seguían siendo los grupos más dominados por la superstición. Si tomamos en cuenta lo que había que hacer, fue poco lo logrado, pero no podemos culpar a los liberales, pues aún hoy, luego de una larga paz, con mayor presupuesto y mejores comunicaciones no se ha cumplido su sueño. Por otra parte, nadie mejor que ellos se dolió de la punzada

de no alcanzar su ideal, puesto que de la educación lo esperaban todo: "la asimilación del indio, redimir al peon, rematar la victoria sobre la Iglesia, el éxito de la colonización, la sabiduría general del país y una vida internacional en un plan de igualdad con las demás naciones..."[24]

NOTAS

[1] Manuel DUBLÁN y José M. LOZANO: *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*, ordenada por los licenciados... México, edición oficial, Imprenta del Comercio a cargo de Dublán y Lozano, Hijos, 1876-1908. IX, p. 208.

[2] Francisco ZARCO: *Historia del Congreso Extraordinario Constituyente (1856-57)*. México, El Colegio de México, 1956. p. 724.

[3] *Escuelas Laicas. Textos y documentos*. México, Empresas Editoriales, S. A., 1948. p. 64.

[4] *Ibid.* p. 43.

[5] DUBLÁN Y LOZANO: *op. cit.* p. 193.

[6] Edmundo O'GORMAN: *Seis ensayos históricos de tema mexicano*. Xalapa, Universidad Veracruzana, 1960. p. 171.

[7] Manuel R. ALATORRE: *Memoria general de la educación pública primaria en Jalisco y su legislación escolar de 1810 a 1910*. Guadalajara, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios del Estado, 1910. p. 56.

[8] Gabino BARREDA: *Opúsculos, discusiones y discursos*. México, Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez, 1877. p. 28.

[9] *Ibid.* p. 159.

[10] Leopoldo ZEA: *El positivismo en México*. México, El Colegio de México, 1943, p. 113.

[11] BARREDA: *op. cit.*, p. 25.

[12] Véase: Claude DUMAS: "Justo Sierra y el Liceo Franco-Mexicano. Sobre la educación en México, 1861-62". *Historia Mexicana*, XVI:4 (abr.-jun. 67), pp. 531-540.

[13] José DÍAZ COVARRUBIAS: *La instrucción pública en México*. México, Imprenta del Gobierno, en Palacio, 1875. p. 1.

[14] *Ibid.* pp. 3-4.

[15] *Ibid.* p. 72.

[16] *Ibid.* p. 64.

[17] *Ibid.* p. 70.

[18] *Ibid.* pp. 75-76.

[19] *Escuelas Laicas*, p. 149.
[20] *Ibid.* p. 141.
[21] *Ibid.* p. 142.
[22] DUBLÁN Y LOZANOS *op. cit.* vol. X, p. 683.
[23] Daniel COSÍO VILLEGAS: *Historia Moderna de México. La República Restaurada. La vida política.* México, Editorial Hermes, p. XXI.
[24] *Ibid.* p. XX.

LA EDUCACIÓN ELEMENTAL EN EL PORFIRIATO*

Alejandro MARTÍNEZ JIMÉNEZ
UNAM

AL INICIARSE LA VIDA INDEPENDIENTE existían en el país alrededor de 30 000 alfabetos de un total de 4 800 000 adultos, es decir, que el porcentaje de analfabetos era de 99.38% contra un 0.6 de alfabetizados. Estas cifras nos ilustran de la precaria situación cultural en que el país inició su vida independiente.[1] También reflejan el carácter increíblemente exclusivista y desigual de la educación que predominó durante la Colonia. La Independencia por primera vez hizo reconocer la necesidad de instruir a la población con la participación del estado. Pero el largo período de la guerra por la independencia, que había ocasionado grandes pérdidas materiales, y, posteriormente, las interminables luchas entre conservadores y liberales, no permitieron que la educación se desarrollara en ese sentido.[2] El precio de la lucha se extendió también al campo ideológico en forma de una confusión generalizada de cuyas agudas contradicciones no alcanzaba a salir un proyecto amplio y coherente sobre lo que el país debía ser en general y, menos aún, en sus aspec-

* Este artículo es parte de una investigación más amplia sobre la expansión de la educación elemental (1872-1970), que se está realizando en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM donde el autor labora como investigador.

1 UNESCO, *Estudio acerca de la educación fundamental en México.* (Trabajo que presentó el Comité de México.) México, Secretaría de Educación Pública, 1947.

2 Secretaría de Educación Pública, *La educación pública a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días.* Prólogo de José María Puig Casauranc. México, Secretaría de Educación Pública, 1962; p. XIII.

tos educacionales. José María Luis Mora fue uno de los pocos que alcanzó a percibir la importancia y la urgencia de un plan educativo de amplias perspectivas. Mora consideraba que la prosperidad de la nación sólo podría lograrse cuando se contara con el concurso activo de las mayorías para construir un estado democrático en su forma de gobierno republicano. La acción de las mayorías implicaba en ellas, según la visión de Mora, el "conocimiento claro de sus deberes y obligaciones hacia sus conciudadanos y hacia la patria".[3] Para cumplir con tales objetivos, el estado debía ser la institución que ordenara la educación para las mayorías. La concepción de lo que debía ser la educación pública, según Mora, se contrapuso a la educación monacal por cuanto esta última se destinaba a una minoría y porque en lugar de crear "en los jóvenes *el espíritu de investigación* y de duda que conduce el entendimiento humano a la verdad, se les inspira el hábito del dogmatismo y disputa que tanto aleja de ella en los conocimientos puramente humanos".[4]

Un hecho que pudo ser trascendental por su objetivo de proporcionar educación a las masas fue el establecimiento de las escuelas lancasterianas en 1822. Teóricamente, el método lancasteriano hacía posible la instrucción mínima —lectura, escritura y rudimentos de aritmética— para un número considerable de alumnos. La base de su funcionamiento residía en que la enseñanza era impartida por "monitores" (alumnos destacados de cada grado) asesorados por un profesor. El crecimiento de las escuelas lancasterianas fue rápido en una primera etapa. Ya en 1834 existían 1 310 escuelas con 58 744 alumnos. El método de la enseñanza mutua mantuvo su vigencia durante casi cincuenta años, hasta que las escuelas oficiales lo desplazaron. En 1870 había ya cerca de 4 000 escuelas primarias y aparecieron mil más en el año

[3] JOSÉ MARÍA LUIS MORA, *El clero, la educación y la libertad.* México, Empresas Editoriales, S. A., 1949. (El liberalismo Mexicano en Pensamiento y en Acción, 11), p. 107.

[4] *Ibid.*, p. 90.

siguiente. Cuatro años más tarde el número había ascendido a un total de 8 103 establecimientos, con una población escolar de 349 000 alumnos. El 65% de esas escuelas era sostenido por los municipios, el 7% por la federación y el 28% por particulares. En 1878, el porcentaje de escuelas oficiales con relación a las demás era de 89%.[5] De lo anterior se sigue que el ritmo de incremento de los establecimientos escolares fue muy acelerado y que las escuelas municipales crecieron más rápidamente que las federales hasta 1878 en que su número alcanza el máximo porcentaje. El incremento observado entre 1875 y 1878 es, a nuestro juicio, parte de un proceso iniciado la década anterior, cuyo centro de impulso fue la escuela municipal y cuya contrapartida fue la reducción a un 11% del total de las escuelas particulares (los cuadros 3 y 4 presentan las cifras de este proceso en un desglose detallado, estado por estado).

A pesar de los efectos, en general nocivos para las pequeñas comunidades y municipios, de la desamortización de bienes establecida en la época de la Reforma, el proceso tuvo un carácter hasta cierto punto moderado si se le compara con la intensidad de la concentración y el despojo de tierras de comunidades y municipios en el curso del Porfiriato. Durante la época de Juárez el municipio pudo mantener su vitalidad y ser el principal propulsor de las instituciones educativas porque, entre otras cosas, las tendencias políticas a la rígida centralización del poder y las decisiones no pudieron cumplirse cabalmente durante los gobiernos de don Benito. Aunque al triunfo del liberalismo una de las primeras cuestiones políticas evidentes fue que sólo un gobierno central fuerte podría imponer las condiciones de paz y orden indispensables para el desarrollo económico, los diez agitados años de la República restaurada transcurrieron sin que ese

5 José Carrillo, *Sociología de la educación*. México, El Caballito, 1972; pp. 138-141. José Díaz Covarrubias, *La Instrucción pública en México*. México, Imprenta de el Partido Liberal, 1889. Dirección General de Estadística, *Estadísticas sociales del porfiriato*. México, Secretaría de Economía, 1956. Véase el apéndice estadístico.

gobierno pudiera constituirse. El proceso tiene expresión anedótica en hechos como la estéril lucha de Juárez para obtener facultades extraordinarias en las gestiones de la construcción del primer ferrocarril. Caudillos regionales fortalecidos por la descentralización de la lucha contra los conservadores y contra el Imperio, resistían con tenacidad las intromisiones del centro que no tenía el apoyo ni el poder suficiente para dominarlos; los ánimos levantiscos heredados de un largo período de guerra y anarquía, tampoco colaboraban gran cosa a facilitar la erección de un estado fuerte, centralizado, como sería más tarde el régimen porfirista.[6]

Por lo que se refiere a la cuestión ideológica, los liberales que participaron en el Constituyente del 56, pretendían establecer definitivamente, en sus aspectos esenciales, los planteamientos de la reforma educativa del doctor Mora. Sin embargo, en los debates predominó una posición que contradecía en mucho lo propuesto por aquél. La débil postura que se mantenía firme era la de darle término al monopolio educacional del clero, colocando al sistema escolar reformado bajo la dirección unitaria del estado. Pero esta postura no pudo abrirse paso en los debates, ya que se argumentó que contravenía ciertos principios básicos, especialmente el de la libertad entendida en su acepción más tradicional.[7] La posición prevaleciente proclamó sin más la libertad educacional e, implícitamente, el laicismo quedó estatuido en el sentido de "neutralidad". La ligereza conque fue proclamada esta posición tuvo origen, probablemente, en la confianza que los liberales tenían de que, una vez reconquistado el poder político, el derecho de impartir educación, que el estado ejercería con amplios medios, terminaría por opacar y

[6] DANIEL COSÍO VILLEGAS, ed. *Historia Moderna de México. El Porfiriato. La Vida Social.* México, Editorial Hermes, 1957. Véase la cuarta llamada particular.

[7] Guillermo Prieto confesó que "por algún tiempo lo alucinó la idea de la vigilancia del estado como necesaria para arrancar al clero el monopolio de la institución pública... (pero pensándolo bien eso equivalía a) querer luz y tinieblas". Cf. JOSÉ CARRILLO, *op. cit.*, p. 46.

vencer a la educación monacal.[8] La nueva ley, sin embargo, tenía un alcance jurídico limitado: se refería únicamente al Distrito y territorios federales y dejaba a las entidades estatales en libertad de decidir sus propias cuestiones educativas.

A pesar de todo lo anterior, la experiencia reciente obligaba a los liberales a reparar en la educación como un asunto de primera importancia. El funcionamiento del Imperio de Maximiliano había tenido una fuerza limitada, pero su erección había reflejado con claridad la debilidad constitutiva de la nación mexicana. Los triunfadores debieron admitir que la dominación extranjera sólo había sido posible porque "muchos hombres sinceros sirvieron al imperio, por desconocimiento de las nuevas corrientes de pensamiento en el mundo, ignorantes del progreso científico y del derrumbamiento de muchos mitos y fantasías, resultado de la educación dogmática que habían recibido".[9] Admitida esa gran deficiencia, y una vez restaurada la República, la necesidad de una transformación mental fue valorada como uno de los principales objetivos, por los gobiernos de Juárez y Lerdo. De este modo se garantizaría no sólo la independencia política, sino también la autonomía científica y la unidad y cohesión nacionales. Como sabemos, tocó a Gabino Barreda ser el iniciador de una nueva concepción educativa que tenía por objeto, en principio, la emancipación mental.[10] El aporte inicial del positivismo a la reforma educativa emprendida por Juárez, vino a sintetizar los ideales liberales, cuya pretensión consistía también en acabar ideológicamente con el clero, suprimiendo la enseñanza que éste auspiciaba. Según Barreda, la victoria definitiva sólo se lograría por la emancipación mental de la población basada en la enseñan-

8 MARTÍN LUIS GUZMÁN, comp. *Escuelas laicas*. México, Empresas Editoriales, S. A., 1967. (El Liberalismo Mexicano en Pensamiento y en Acción, 7.)

9 JORGE L. TAMAYO. Introducción a la *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, 1867. Reglamento. Oración cívica*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1967.

10 GABINO BARREDA, "Oración cívica", en *Ibid.* Barreda pronunció esta "oración" en Guanajuato, el 16 de septiembre de 1867.

za de ciertas verdades científicas comunes.[11] Esa reforma tuvo un éxito inesperado, pues logró expandir en corto tiempo el conjunto escolar (especialmente el municipal), siguiendo las orientaciones federales. Con Barreda, el ciclo preparatorio alcanzó su máximo desarrollo, al grado que Justo Sierra calificó a la Escuela Preparatoria como la mejor de Latinoamérica.

Bajo los gobiernos de Juárez y Lerdo, las leyes y reglamentos de instrucción pública, derivados de la Constitución de 1857, aunque sólo abarcaban al Distrito Federal y a los territorios federales, fueron seguidos, supuestamente, al pie de la letra por casi todos los estados. Los principales preceptos de esas leyes establecían la obligatoriedad de la enseñanza, imponían castigos a los padres o tutores que no enviaran a sus hijos a la escuela y premiaban a los niños que asistían regularmente. Se encargó a los ayuntamientos la fundación de escuelas en los lugares más poblados y se les exhortó a despertar la filantropía de los hacendados para que fundaran otras, "contiguas a sus fuentes de trabajo, ayudados por los ayuntamientos".[12]

Como presidente, Lerdo incorporó las Leyes de Reforma a la Constitución, "completando ésta con la expedición de la Ley de Adiciones y Reformas en la Educación de 1873, que prohibía la existencia de todas las órdenes religiosas".[13] Lo más relevante, sin embargo, fue la expedición de la ley del 10 de diciembre de 1874, que en su artículo cuarto constituía el laicismo estricto y suprimía la "instrucción religiosa" de todo mosaico educativo oficial.[14]

La reforma educativa emprendida por Juárez y continuada por Lerdo constituye el punto de partida del proceso educativo del Porfiriato. Esa reforma, en resumen, estableció que la gratuidad de la enseñanza, especialmente para

11 Véase MARTÍN LUIS GUZMÁN, *op. cit.* La reforma es la emprendida por el ministro Ezequiel Montes en 1880.

12 JORGE L. TAMAYO, *op. cit.*

13 *Ibid.*, p. 26.

14 *Ibid.*

los niños pobres, fuese con fondos municipales o con fondos de los dueños de fincas y haciendas; impuso la obligatoriedad de la instrucción, y en cuanto a la orientación teórica, se inclinó decididamente por un laicismo positivista. En 1880, sin embargo, el positivismo fue obstruido por la vieja guardia liberal. El entonces secretario de Justicia e Instrucción, Ezequiel Montes, expidió un decreto que atacaba la instrucción positivista y ordenaba el cambio del libro de lógica de los positivistas Stuart Mills y Vain, por el de Tiberghien, discípulo de Krause. Al positivismo se le reprocharon entonces sus rasgos excépticos que lo imposibilitaban para ofrecer una orientación firme sobre la vida; y se afirmó que, como filosofía del orden que limita la libertad y se propone a sí misma como ideológicamente neutral, el positivismo se convertía en una corriente conservadora que atentaba contra las conquistas liberales.[15] Los impugnadores del positivismo advirtieron también que esa "doctrina... no tardaría en ser un instrumento ideológico para justificar una nueva forma de tiranía".[16] Se hizo claro también que, tal como lo entendían sus defensores, el positivismo se refería exclusivamente al método de las ciencias naturales y que por ello era incapaz de tratar los problemas de "las ciencias filosóficas y morales en las que se establece lo que debe ser".[17] Hacia 1881 dio inicio también una ofensiva en el orden práctico, mediante una nueva reforma educacional que suprimió los cursos de rendimientos de física y de artes, en el nivel primario, y los fundamentos de química y mecánica práctica.[18] Ambas ofensivas impidieron, según Leopoldo Zea, que el plan positivista inicial pudiera "imponerse definitivamente al consolidarse el régimen de Porfirio Díaz". Y sin embargo,

[15] LEOPOLDO ZEA, *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*. México, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1956; pp. 113-122.

[16] *Ibid.*, pp. 118-122.

[17] JOSÉ MARÍA VIGIL, citado en *Ibid.*

[18] *Diario Oficial*, del 21 al 25 de abril de 1881. Se publica en este diario con el propósito de someter las medidas a la crítica pública, especialmente de la prensa.

conforme la dictadura porfiriana fue reafirmándose, las críticas de la vieja guardia liberal fueron recibiendo una ratificación evidente.

Como se ha dicho ya en alguna parte, una de las características fundamentales del porfirismo, fue la paulatina centralización del poder y en general de los recursos económicos, a costa de las autonomías locales y estatales. La concentración de la propiedad de la tierra en una minoría civil, que tuvo inicio justamente con las medidas de desamortización, se dio con mayor fuerza durante el Porfiriato. "Las Leyes de Reforma —dice Nathan Whetten— se aplicaron con todo rigor en contra de los pueblos que poseían tierras. En el pasado inmediato había existido cierta tendencia a estimar que dichas leyes no eran aplicables a las tierras de común repartimiento de los ejidos. Díaz, en cambio, dictó dos circulares (en 1899 y 1890) que declaraban que todas las tierras de los pueblos debían dividirse y ordenaban que se expidieran los títulos individuales. Presionó además a los gobernadores para que impusieran la ley con energía... (pero ésta no fue la única medida), otras muchas medidas se utilizaron durante el régimen de Díaz para desposeer a los pueblos de sus tierras." [19] En lo económico, el gobierno porfiriano se propone aumentar la capacidad de la federación mediante impuestos al comercio exterior y restringiendo los recursos disponibles de los estados y municipios, al suprimir las alcabalas. Las alcabalas representaban quizá la fuente más importante de ingresos de varios de los gobiernos estatales y su supresión, que no fue acompañada por medidas compensatorias, afectó gravemente la capacidad económica de las distintas entidades. Los ayuntamientos y las comunidades fueron sistemáticamente dañadas, en lo económico, por el aniquilamiento sistemático de las propiedades "comunales". Una administración municipal sin recursos no podía promover las obras y servicios necesarios para el bienestar de la comunidad; en consecuencia, disminuye en las

[19] NATHAN L. WETTEN. "México rural", en *Problemas Agrícolas e Industriales de México;* vol. V, núm. 2; 1953, p. 78.

localidades el interés y la fuerza de participación en las actividades políticas y administrativas locales. Los ayuntamientos pierden así su antigua importancia y representatividad política. La decadencia de la organización municipal debió repercutir negativamente en la educación municipal, que era por el momento el pilar de la expansión educativa del país, el sector más activo e importante. Así, los proyectos porfiristas de un sistema nacional, unitario de educación pública —coincidente con el desarrollo de un estado fuerte también capaz de imponer normas a todo el país—, surgieron justamente cuando la base fundamental del sistema educativo anterior se erosionaba. Quizá en esta paradoja deba buscarse la razón de que los proyectos de ministros como Joaquín Baranda y Justo Sierra tuvieran siempre un carácter más teórico que real. Sin embargo, con las discusiones en torno al problema educativo se lograría avanzar en una idea de la educación mexicana que llevaba implícito el deseo de expandir la educación al sector rural y tenía una orientación liberadora que era la contrapartida misma del régimen del Porfiriato.

La falta de recursos materiales, tanto en el nivel local como en el nacional, imposibilitó la ejecución real de ese proyecto, pero los ideales de éste despertaron al menos la conciencia del problema y una amplia gama de aspiraciones educativas que, curiosamente, fueron consignadas en las críticas y los planes revolucionarios de la oposición.[20]

La política educativa del ministro Joaquín Baranda

Joaquín Baranda tomó posesión del cargo de ministro de Justicia e Instrucción en 1882, durante el gobierno de Manuel González, y continuó en él hasta 1901.

En realidad, como dice José Carrillo, se conoce poco en torno a la obra educativa del ministro Baranda. Dificulta la tarea de investigación el escaso número de escritos que

20 Véanse los planes y programas del Partido Liberal Mexicano.

Baranda nos legó. No obstante, de sus jugosos discursos y de las informaciones sobre su actividad al frente del Ministerio, se puede deducir que la obra educativa de Baranda fue realmente positiva. Logró diseñar congruentemente un verdadero sistema nacional de educación aunque sólo pudo realizarlo en pequeño para el Distrito Federal. Procedió para su realización por etapas, principiando por la formación del profesorado. Mantuvo despierta la atención del régimen sobre los problemas educativos y así logró arrancarle ciertos beneficios sustanciales.

Refiriéndose a la educación, Baranda expresaba: "mi propósito es... estudiar el progreso desde el punto de vista de su generalización: justificar la necesidad de llevar sus principios fundamentales a la escuela primaria, para redimir al niño del despotismo tradicional del silabario, dejándole expedito al desenvolvimiento de sus facultades físicas e intelectuales a fin de que sin trabas... satisfaga en el jardín de la infancia... exigencias de curiosidad y observación".[21]

Para Baranda, en la escuela primaria estaba "la solución de las grandes cuestiones que afectan al país en el orden político, social y económico".[22] En el plano político precisaba: "Éste es el credo de nuestro sistema de gobierno. No hay que olvidarlo: la democracia tiene que levantarse sobre la escuela primaria." [23] En el social, se proponía "hacer de la instrucción un poderoso elemento de unidad nacional".[24] Advertía que "el progreso humano no puede explicarse sino aceptando la necesidad de vulgarizar los conocimientos, [para lo cual] hay que vestir la ciencia con la blusa del obrero para regenerar el taller; hay que vestirla con el inocente traje del niño para deslizarla en la escuela primaria".[25] Y

21 JOAQUÍN BARANDA, *Discurso pronunciado al inaugurarse la Escuela Normal para profesores de enseñanza primaria.* México, Imprenta de Francisco Díaz de León, 1887; p. 5.

22 JOAQUÍN BARANDA, *Obras;* citado en JOSÉ CARRILLO, *op. cit.*

23 JOAQUÍN BARANDA, *loc. cit.*

24 *Ibid.,* p. 31.

25 Citado en JOSÉ CARRILLO, *op. cit.*

no olvidaba la importancia de la instrucción para la independencia nacional al señalar que "un pueblo ignorante es más fácil de dominar que un pueblo ilustrado".[26]

¿Cómo procedió Baranda para tratar de realizar los objetivos implícitos en las concepciones educacionales mencionadas?

En primer lugar era necesario emprender la organización de esas instituciones aisladas, en un conjunto integrado, unificado. Nada más conveniente que ese conjunto laborara bajo la dirección del Estado aunque no en forma excluyente: "¡Que enseñe todo el que quiera! —decía—, pero que enseñe el estado y que enseñe bien, tanto para abrir de par en par la puerta de la ciencia a todas las inteligencias, como para abrir todos los corazones a los más elevados sentimientos." [27] Y no era que el estado debía de fortalecer el conjunto escolar sólo porque allí se prepararían los futuros ciudadanos, sino que —apuntaba— el estado era el único con posibilidades económicas suficientes para expandir la educación a los campesinos y a otros sectores carentes de los recursos necesarios. Si el estado podía ofrecer este servicio, la obligatoriedad de la enseñanza, su contrapartida, se impondría también. De esta manera era posible echar a andar el sistema. ¿Por dónde empezar la obra? Puesto que se trataba de "derramar en terreno fértil y virgen la semilla del árbol de la vida", dicha tarea debía ser exclusiva del profesor, especialmente preparado para tal fin. Había que terminar pues con su improvisación. El punto de partida fue, entonces, la creación de la "escuela normal para profesores de enseñanza primaria", "directriz o central de la que se derivan las demás escuelas...", fundada en 1887.[28]

La idea de fundar escuelas normales en México no era nueva, pues por lo menos ya funcionaban cuatro en distintos

[26] JOAQUÍN BARANDA, *Discurso...*, p. 6.
[27] *Ibid.*, p. 32.
[28] *Ibid.*, p. 5.

estados de la República,[29] y se fundaron otras tres[30] entre 1882, fecha en que Baranda encargó el proyecto de creación de la Normal Nacional a Ignacio Altamirano, y 1887. Lo nuevo y original en la fundación de esta Normal consistió en el carácter federal y nacional que se le asignó, en coincidencia con el plan general del Ministro de fortalecer la unidad y progreso nacionales. Cabe recordar que con el mismo propósito de homogeneizar la educación se abrió un certamen para escoger las mejores obras como textos únicos para todas las escuelas en 1884.

Además, con la creación de la Normal, el organismo educacional central diversificó su funcionamiento: la facultad que tenían los ayuntamientos de expedir título para la enseñanza, pasó a ser facultad exclusiva de la Normal.[31]

A la fundación de la escuela Normal, siguió la promoción por Baranda de la Ley de Instrucción Obligatoria que fué promulgada en 1888. La ley determinaba que "la instrucción primaria elemental es obligatoria en el Distrito y territorios, para hombres y mujeres de seis a doce años. [Que, la] instrucción puede adquirirse en cualquier establecimiento oficial o particular, o en lo privado",[32] y que las pesonas en ejercicio de la *patria potestad* comprobarían anualmente su cumplimiento, y su desacato sería castigado. Sin embargo, dicha ley tenía un alcance jurisdiccional limitado al Distrito y territorios federales; y su expedición garantizaba un mínimo de su observancia. Todo esto lo tenía en cuenta Baranda. De ahí que buscara y promoviera su aplicación y observancia general mediante un congreso edu-

29 En San Luis Potosí funcionaba una normal desde 1849; en Guadalajara y Nuevo León, desde 1881, y en Puebla desde 1879.

30 Dichas normales se crearon en Michoacán, Querétaro y Veracruz. La Escuela Normal de Veracruz fue fundada por Enrique C. Rébsamen, uno de los pedagogos que más contribuyó al desarrollo de la educación en lo referente a la preparación de maestros. Véase FRANCISCO LARROYO, *Historia comparada de la educación en México*. México, Porrúa, 1967; p. 350.

31 LARROYO, *ibid.*, p. 352.

32 *Ibid.*, p. 353.

cativo nacional. En 1889, se celebró el "... primer Congreso de Instrucción, con el fin de buscar en un esfuerzo colectivo, la unidad de la legislación y reglamentos escolares, tan necesarios a cimentar la obligación de la enseñanza".[33]

La "federalización" de la enseñanza se buscó en la representatividad en el Congreso de los gobiernos estatales. Con esa clara intención fue denominado, por el propio Baranda, Congreso Constituyente de la Enseñanza.

En el discurso de apertura, Baranda se refirió al papel de la enseñanza como "elemento principal para dominar a los pueblos" razón por la cual las diversas sectas religiosas habían pretendido "apoderarse de la enseñanza para propagarse y sobreponerse; pero el estado no debe permitir que le arrebaten ese elemento constitutivo de su propio ser".[34] En consecuencia, era necesario que el estado reafirmara su predominancia, su hegemonía, e interviniera en la enseñanza, propagándola a todo el país y a todos los sectores para "hacer de la instrucción el factor originario de la unidad nacional". Baranda adujo la necesidad de "que se logre la federalización de la enseñanza, [pues] tiempo es ya de que los esfuerzos aislados se fundan en un solo y unánime esfuerzo de que los diversos programas de enseñanza que tanto predica a la juventud, se sustituyan con un programa general adoptado en toda la República".

Luego se refirió a los principios educativos afirmando que "en México no está a discusión el principio de la enseñanza laica, obligatoria y gratuita. Está conquistado y esperamos que muy pronto se consignará en la ley fundamental, como un elocuente y último testimonio de que la obligación de aprender no es inconciliable con la libertad de enseñanza. El carácter laico de la enseñanza es el consiguiente forzoso de la independencia de la Iglesia y el estado. La instrucción

33 "Memoria de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública", en *Ibid.*, p. 356.

34 "Discurso pronunciado por Joaquín Baranda en la Apertura del Congreso Nacional de Educación". En *Escuela Moderna*, tomo I, de 15 de octubre de 1889 a 30 de septiembre de 1890.

religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los estados y de los municipios, dice la ley". Sin embargo, "la aceptación del principio no basta para satisfacer nuestros deseos... sino el propósito de ponerlo en ejecución. Nos consideraremos satisfechos cuando se fijen los mejores medios de sanción para hacer efectiva la ley; cuando simultáneamente *se propague* la instrucción primaria, y la reciban todos los niños de igual edad, en el mismo tiempo y conforme a idéntico programa; cuando la escuela, en fin, esté a la puerta de todas las casas y de todas las chozas, y sea accesible [tanto] a los niños de las grandes poblaciones, como de los de villorrio y, sobre todo, a los de las haciendas, que generalmente condenados a la ignorancia y a la servidumbre desde antes de nacer, suelen ser cruelmente explotados por el capataz y el amo. Ahí es donde debemos llevar la escuela, al campo, a las tribus indígenas rezagadas a la civilización para proyectar un rayo de luz en medio de la noche secular en que viven más de cuatro millones de nuestros hermanos...; el establecimiento de las escuelas urbanas no presenta serias dificultades y depende de aumentar la partida del presupuesto destinado a ese objeto; pero el de las escuelas que denominamos rurales, demanda gastos y sacrificios cuantiosos, aptitud, prudencia, y abnegación en los que han de servir al profesorado; que en este caso asume... los caracteres del más delicado sacerdocio..." [35]

El Congreso tuvo la fortuna de haber reunido a destacados pedagogos e intelectuales interesados en la educación. Entre los principales figuraron Justo Sierra, Enrique C. Rébsamen, Miguel F. Martínez, Manuel Zayas, Luis E. Ruiz, Francisco G. Cosmes, etc.

Los puntos propuestos al primer Congreso por Baranda fueron retomados y discutidos en pequeñas comisiones, llegándose a la ampliación de algunos y a la superación de otros que quedaron sujetos a la aprobación del Congreso. En primer lugar, el concepto de *la instrucción* usado por

35 *Ibid.*

Baranda, fue sustituido por el de educación, el cual, dijo la comisión encargada, favoreciendo la concepción de Rébsamen, "comprende la cultura de las facultades todas del individuo". El objeto de la educación primaria, pues, era "desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser: físico, moral e intelectual, único medio de formar en él un hombre perfecto".[36] De otra parte, el concepto de *la enseñanza elemental* fue transformado en la llamada *educación popular;* al respecto, la comisión expresó: *"La educación popular es más comprensiva* porque no determina tal o cual grado de enseñanza, sino que se refiere a la cultura general, que se considera indispensable para el pueblo, en todos los países civilizados, [y puesto que el objetivo consiste en] elevar el nivel de la cultura popular... debemos emplear un término que comprenda los diferentes elementos que deben contribuir en el país a la completa educación de las masas populares".[37] Entonces, "un sistema nacional de educación popular vendrá a realizar la verdadera unidad del país" y "más importante, más trascendental será la que procure la igualdad de cultura y especial preparación para la vida política, la unidad intelectual y moral, que imprimirá igual carácter a todos los miembros del estado, y establecerá bajo indestructibles bases el amor, el respeto a las instituciones que nos rigen".[38]

Respecto a la extensión de la educación rural la Comisión expresó: "No se trata de averiguar, desde el punto de vista pedagógico, qué programa satisfará mejor las necesidades de la vida agrícola y cuál las de la vida comercial e industrial. *Se trata de fundar la escuela nacional mexicana; de impartir la enseñanza obligatoria y de fijar por consiguiente, el mínimo de instrucción que el estado tiene obligación de proporcionar a todos sus hijos... minimum... que... deben poseer para llenar sus deberes como hombres*

36 Leopoldo Zea, *op. cit.*, pp. 149-51.
37 *Ibid.*, pp. 151-55.
38 *Ibid.* Las cursivas son nuestras.

y como ciudadanos, y hacer uso de los derechos que como tales les garantiza [la] Constitución." [39]

En las exposiciones de las comisiones se hizo un pormenorizado recuento de los obstáculos que se oponían a la extensión de la educación al campo; no obstante eso, hubo coincidencia en afirmar que "las escuelas rurales son indispensables en las haciendas, rancherías y pueblos que no sean cabeceras de municipios".[40]

Se consideró urgente la educación de los adultos, pues éstos eran los primeros que debían depositar "el germen de las virtudes morales y cívicas en el corazón de sus... hijos" [41] y ayudar al maestro en su tarea educativa.

En cuanto al profesorado, "esa agrupación de filántropos, en cuyas manos vamos a depositar nuestra absoluta confianza, acertados intérpretes de nuestras aspiraciones", la comisión pidió que se les procurase "una vida tranquila y modesta, pero suficiente"; [42] también aprobó las indicaciones de Baranda respecto al carácter laico, gratuito y obligatorio de la enseñanza.

Puede afirmarse que este primer Congreso dio forma a la idea original de Baranda, de constituir un sistema nacional de enseñanza. Esto fue posible porque los puntos de vista expuestos y aprobados reflejaban no sólo las aspiraciones del grupo intelectual en general, y de los pedagogos en particular, sino también el de las masas con las cuales, por lo menos algunos congresistas, tenían estrechos contactos. Si esto es así, se puede afirmar que ahí nació, ahí fue concebida la escuela mexicana.

Sin embargo, el Congreso y lo que representaba dentro del régimen dominante, ¿acaso no significaba una contradicción? ¿Cómo es posible que mientras se alentaba el aniquilamiento de pueblos y ranchos por medio de los cercamientos que iban a engrandecer las haciendas y latifundios, se

[39] *Ibid.*
[40] *Ibid.*
[41] *Ibid.*
[42] *Ibid.*

estuviera permitiendo —y en cierta medida propugnado— la educación de los ahora reducidos a peones? ¿Cómo se entiende que mientras se entregaba la economía al extranjero se pugnara por una educación eminentemente mexicana, para la unidad e independencia nacionales?

Por supuesto que muy poco de lo aprobado por el Congreso pudo ser realizado durante el Porfiriato a nivel nacional. Esto refleja los límites sociales del régimen; sus logros fueron ciertamente sustantivos pero circunscritos al Distrito Federal y a los centros urbanos de algunos estados; y aun en esas zonas es difícil precisar su verdadero alcance. Esto queda como un tema a investigar. Sin embargo, tanto lo realizado como lo que quedó en proyecto, reafirmó las aspiraciones y necesidades educacionales tanto de las masas como de los sectores medios, e inclusive de la oposición, que pronto se manifestaría.

Otra de las realizaciones en la línea de la integración de la enseñanza oficial fue la "nacionalización" de las escuelas lancasterianas y de la beneficencia, en 1890.

Fue también Baranda quien promovió la aprobación de una ley reglamentaria de la educación elemental. Ésta se expidió en 1891, "ciñéndose en lo posible a las resoluciones del Congreso". La ley de 1891 "instituyó que la enseñanza elemental es gratuita, laica y obligatoria en el Distrito Federal; fijó la edad escolar, limitó las materias que la enseñanza obligatoria comprende, enumeró los deberes de los padres..., atribuyó penas a los infractores, creó el consejo de vigilancia de las demarcaciones y de las municipalidades; redactó los programas para cada materia..., en una palabra, reorganizó totalmente la enseñanza primaria elemental".[43] Entre las innovaciones importantes de la ley pueden destacarse la división de la escuela primaria en elemental y superior, en dos y tres años respectivamente. Con el fin de coordinar las superiores, se creó "el Consejo Superior de Educación Pública, en reemplazo de la junta directiva y la

[43] Secretaría de Educación Pública, *La educación pública en México a través de los informes presidenciales...*, p. 71.

inspección escolar. Esta última es... la más digna de elogio. Hasta ahora se vinieron a comprender, en todo su alcance, las *funciones del control y coordinación de las tareas docentes en las escuelas primarias*".[44]

Todas estas medidas tuvieron un alcance jurisdiccional reducido al Distrito y territorios federales; de ahí que su expedición fuera antecedida y seguida por circulares del ministro y por los mensajes presidenciales invitando e informando al respecto a los gobernadores con el fin de que las secundaran. Díaz, por ejemplo, informó que "durante este tiempo, los estados secundaron los planes del ejecutivo con verdadero entusiasmo..." [45]

La actuación de Baranda en esta línea culminó con la unificación pedagógica de "la instrucción oficial primaria elemental en el Distrito y territorios federales [que pasó a] depender... exclusivamente del Ejecutivo de la Unión; la instrucción primaria superior se organiza... como enseñanza media, entre la primaria elemental y la preparatoria, y queda establecida una Dirección General de Instrucción Primaria, a fin de que [la instrucción] se difundiera y pudiera ser atendida con uniformidad, bajo un mismo plan científico y administrativo (Cap. VII)".[46] No hay que olvidar, tampoco, que por primera vez se estatuye la obligatoriedad de la enseñanza de los trabajos manuales; esta materia, que en realidad había sido introducida por Manuel Cervantes Ímaz, pasó inadvertida y en 1889 no fue tomada en cuenta. Ahora, con su inclusión, y el nombramiento de Ímaz como secretario de la Dirección de Instrucción, debió cobrar verdadero auge.

[44] FRANCISCO LARROYO, *op. cit.*, p. 355. El Consejo Superior de Instrucción Pública tiene atribuciones únicamente consultivas; está integrado por los directores de Instrucción Primaria y Normal y 20 personas nombradas por el Ejecutivo y escogidas "entre las más idóneas y de las distintas ramas de la enseñanza. Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p. 117.

[45] Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p. 74.

[46] FRANCISCO LARROYO, *op. cit.*, p. 360.

El interludio de Justino Fernández

Justino Fernández reemplazó a Baranda en el Ministerio de Instrucción Pública en 1901. "Durante [su] permanencia... en el Ministerio de Instrucción, se sustituyó, por ley de 12 de octubre de 1901, la Junta Directiva de Instrucción Pública por un Consejo de Instrucción Pública",[47] cuyas atribuciones eran lograr la coordinación de todos los centros escolares y "señalar los medios para hacer más realizable y comprensiva la tarea... de la educación nacional".[48] Se pretendía, en fin, que todo el sistema educativo estuviese orientado por ese Consejo, en el cual tendrían cabida los distintos funcionarios de la educación. También se reglamentó que la educación primaria permanecería escalonada en elemental —con dos años de estudio— y en superior, con cuatro. Se fijó como objetivo de esta última "ampliar los conocimientos de la primaria elemental... [y]... preparar para la vida práctica a los alumnos que por variedad de motivos no lleguen a perseguir las más altas investigaciones del saber humano".[49]

Paralelamente a la división de la escuela primaria, se estableció en la Normal la formación de profesores tanto para el nivel elemental como el superior, con cuatro y seis años de estudio respectivamente.

De la mayor importancia fue la diversificación y autonomía que se logró en la administración y dirección del conjunto escolar central. Efectivamente, Justino Fernández promovió el establecimiento, dentro del Ministerio a su cargo, de la Oficialía Mayor de Instrucción, que luego derivaría en Subsecretaría, y más tarde, en Ministerio de Instrucción Pública, en base a un proyecto que para el efecto presentara Justo Sierra.

47 *Ibid.*, p. 368.
48 *Ibid.*
49 Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p. 71.

La concepción y política educativa de Justo Sierra

La obra educativa de Justo Sierra se inicia en la década de 1870, y se extiende en forma intermitente y cada vez más directa hasta 1910. Sierra se vincula a la problemática educativa nacional como crítico e ideólogo de la misma desde la tribuna periodística; luego, en su calidad de diputado, promueve cambios en las instituciones educativas existentes y la creación de otras; lleva a la práctica y madura sus propias concepciones pedagógicas en el ejercicio docente en la Escuela Nacional Preparatoria, y revela su gran capacidad como político de la educación nacional en la lucha que emprende desde el Ministerio de Educación, por organizar el sistema nacional de educación en su forma más completa y acabada, con el fin de expandir la educación a todos los sectores sociales y de elevar los niveles generales de educación.

Respecto a las concepciones doctrinarias de Justo Sierra, se ha mostrado que era partidario del positivismo spenceriano.[50] Francisco Larroyo dice que J. Sierra "se vincula en libre relación a la corriente de la filosofía positiva... [que] en 1892... da la tónica y la fórmula de una política positivista: en histórico discurso proclama la necesidad de poner la ciencia como base de la política nacional".[51]

Aquí nos interesa examinar sobre todo su concepción y actuación en relación al problema educativo. En este contexto nos inclinamos a pensar que, del positivismo, Sierra aceptaba sobre todo el método; él mismo afirmó alguna vez que la corriente positivista "si... no es la negación de la filosofía, sí es la reducción a un método científico, y preciso es confesar que a ella se deben los avances constantes del mundo moderno en el camino de la verdad".[52]

Con respecto a la orientación de la enseñanza expresaba: "Partidarios ardientes del método positivista en la enseñan-

50 LEOPOLDO ZEA, *op. cit.*

51 FRANCISCO LARROYO, *op. cit.*, p. 373.

52 JUSTO SIERRA, "La educación nacional", en *Obras completas*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, vol. VIII, 1948.

za, no lo somos en la filosofía de la escuela positiva, creemos en la existencia del espíritu, y hemos dicho y repetimos... que falta algo de muy interesante en el plan de la educación secundaria".[53] Se refería a la fiosofía, cuyo vacío, él mismo respondía, podía llenarse con un curso de historia de la filosofía. Después de 30 años, en ocasión de la inauguración de la Universidad Nacional, Sierra reafirmó su posición: "pedimos a la ciencia la última palabra de lo real y nos contesta y nos contestará siempre con la penúltima palabra, dejando entre ella y la verdad absoluta que pensamos vislumbrar, toda la inmensidad de lo relativo... será que la ciencia del hombre es un mundo que viaja en busca de Dios".[54] Nuevamente, al justificar varias reformas en la instrucción pública, manifestó: "La verdad es que era preciso aclimatar, como base de la instrucción, el estudio de las ciencias, enteramente descuidado antes, y que ha venido a formar el... núcleo de la enseñanza." [55] Así, aunque Sierra no fuera totalmente positivista, sí confiaba en que ese método constituía el punto de partida para promover la transformación de la realidad nacional. Esta posición de Sierra a la postre resultaba insuficiente y desvinculada respecto de su concepción filosófica pura, que derivaba en lo absoluto, lo ideal o lo religioso.

Paradójicamente, para Sierra las concepciones positivistas adoptaban un carácter generalizador que le ayudaba a interpretar el devenir pero sin descuidar las premisas de la historia, cuyo papel era más concreto. Esta diferencia y relación que establecía entre la sociología y la historia se aprecia cuando afirma que "la sociología, es decir la ciencia de las leyes sociales, es a la historia lo que la síntesis al análisis. La historia se ocupa de los pormenores y de sus inmediatas relaciones; ciencia de generalización por excelencia, la sociología asciende de esas relaciones a otras más comprensivas hasta formular la ley suprema de la vida social, la

53 JUSTO SIERRA, "Homenaje al Dr. Gabino Barreda", en *Ibid.*
54 *Ibid.*
55 *Ibid.*

evolución, que es al mismo tiempo de la creación entera, y que no es la ley del progreso, sino otra más científica y más lata... porque comprende no sólo el adelanto de las cosas, sino su retrogradación y aniquilamiento".[56]

En realidad, Justo Sierra como ideólogo de la burguesía porfiriana expresa clara y directamente sus objetivos, aspiraciones y forma de realizarlos.

El objetivo esencial de esa burguesía, claro, es el progreso material. Las condiciones propicias para realizarlo, la paz y el orden, las ha impuesto Porfirio Díaz. Pero, ¿cómo realizarlo?, ¿cómo proveerlo? Al respecto contestaría Sierra en términos positivistas y spencerianos: "Cuando una necesidad ingente se manifiesta al legislador, cuando la experiencia de otros países presenta la fórmula adecuada para satisfacer una necesidad, cuando se trata de un país latino que necesita para moverse precisamente por el camino del progreso, de tener precisada en una regla la base de su conducta futura, no hay que vacilar, se precisa de esa ley; es preciso proceder a priori, en apariencia por lo menos; es preciso que de un grupo pequeño parta el precepto para el grupo mayor. ¿Esto quiere decir que la ley reemplace a la costumbre y no necesite de antecedentes? No, la ley no es más que, en este caso, la condensación de antecedentes vagos, oscuros y flotantes, su efecto habría de ser lento, la ley no será un salto, la sociedad no progresa a saltos".[57] Ocho años más tarde precisaría: "el legislador puede ir en la ley algo más allá del estado presente, que puede no sólo preparar el porvenir, sino marcar, en parte, el ideal de determinada evolución de la sociedad, con tal que ese ideal o fin... sea positivamente una consecuencia lógica de premisas reales".[58]

Justo Sierra se percató rápidamente de que "la circunstancia" mexicana —en palabras de Agustín Yáñez— comparada con las naciones civilizadas dejaba mucho que desear,

[56] *Ibid.*, artículo "La enseñanza en la historia".
[57] *Ibid.*, p. 141.
[58] *Ibid.*, p. 115.

especialmente en el aspecto cultural. Se dio cuenta, también, de que la paz impuesta por las armas si bien era necesaria como condición previa para el progreso, era también insuficiente como punto de arranque; para ello, debía haber unidad nacional y ésta sólo era posible formando la conciencia nacional "por la educación de las masas". Y con insistente vehemencia, Sierra expresó su firme deseo de utilizar a la educación, no como una panacea, al decir de los liberales de 57, sino para despertar a esas masas rurales de su atonía, "transformar a la población mexicana en un pueblo, en una democracia", e incorporarla al objetivo del progreso. Este sentido positivista con que interpreta el problema educacional nacional, lo lleva a considerar al sistema educativo como uno de los medios fundamentales para lograr el objetivo deseado. Su fundamentación es como sigue: "si la civilización, es en resumen, la educación de una generación por otra, si un país es más civilizado a medida que la base de los conocimientos abraza una mayor área social y su cima sube a una mayor altura, claro es que es obra de civilización cuanto al ensanche de la instrucción se refiere".[59]

De aquí se deriva su interés concreto de impulsar la acción educativa; de ahí la necesidad que tuvo de fundamentar y precisar sus ideas sobre el sistema escolar y la educación en general.

Logró concebir un sistema educativo nacional completo de tal suerte que abarcase todos los centros poblados y todos los grupos escolarizables, por lo menos en sus años iniciales. Así, de la participación general de la población en la escuela elemental, él pensaba que una gran parte escalaría la educación media y de ésta se seleccionaría, en base al talento y predisposición, la que llegara a la Universidad.

En la concepción de Sierra, el sistema educativo constituye un todo que abarca los distintos niveles de la enseñanza. Justifica que el nivel primario se mantenga bajo la tutela del estado porque es el medio para "transformar la po-

[59] *Ibid.*, p. 108.

blación mexicana en un pueblo, en una democracia: ...esta escuela forma parte integrante del estado, corresponde a una obligación capital suya",[60] para generalizar la educación primaria que el país necesita.

Sierra concibe a la Universidad como la "encargada de la educación nacional en sus medios superiores e ideales; es la cima en que brota la fuente... que baja a regar las plantas germinadas en el terreno nacional y sube en el ánimo del pueblo".[61]

La Universidad nace del deseo de los representantes del estado de encargar a hombres de alta ciencia de la misión de utilizar los recursos nacionales en la investigación científica, porque ellos constituyen el órgano más adecuado a estas funciones". Por todo ello, la Universidad parece quedar desligada —según Sierra— de la tutela del estado. A ella se le fija como fin último "la realización [de la] democracia y [la] libertad".[62]

Como primer paso en el plano de la realización, Justo Sierra presentó un proyecto en base al cual se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1905.

Con la nueva Secretaría culminaba un largo proceso de desenvolvimiento educativo en el país. Por fin la educación pública lograba la institucionalización en el grado y relevancia requeridas por su especial funcionamiento. Con este nuevo carácter institucional, la educación oficial estaría en posibilidades no sólo de responder más adecuadamente a las necesidades educativas nacionales a nivel nacional, sino también de hacerlas conscientes en las clases marginadas.

Y a pesar de que, en realidad, la Secretaría de Instrucción únicamente abarcaba la educación del Distrito y territorios federales, Sierra justificaba su creación afirmando que a la gran metrópoli "vienen a educarse jóvenes de todos los rum-

60 JUSTO SIERRA, Discurso pronunciado en la Inauguración de la Universidad Nacional, el año de 1910, en *Prosas*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1963; pp. 163-190.

61 *Ibid.*, pp. 165 y *ss.*

62 *Ibid.*, pp. 163 y *ss.*

bos del país, pudiendo, además, servir sus métodos y establecimientos educativos de modelo a los estados".[63]

En 1908 se reformó nuevamente la enseñanza primaria. La nueva ley estatuyó: "las escuelas oficiales serán esencialmente educativas: la instrucción en éstas se considerará sólo como un medio de educación".[64]

La educación de cada alumno se concebía en la ley "como el desenvolvimiento armónico" e integral "en su ser físico, intelectual y moral, lo mismo que en su posibilidad" estética.[65] Por la educación se intentaba, pues: vigorizar la personalidad del alumno, "tan a menudo indecisa e informe"; robustecer sus hábitos a fin de "intensificar el espíritu individual de iniciativa";[66] y disciplinar "un poderoso sentimiento de civismo". La ley estableció, además, que la educación sería nacional, con el fin de que hiciera de los alumnos "ciudadanos particularmente mexicanos".[67] En realidad Sierra consiguió los mayores avances en el ciclo primario del Distrito Federal y especialmente en la orientación y eficiencia del sistema escolar, gracias a la estructuración unitaria del sistema. Aunque también durante este periodo la expansión escolar cuantitativa en el Distrito fue bastante elevada.

En 1910, Justo Sierra organiza un congreso nacional de educación en el cual se informa de los progresos en la materia en cada estado y se fija como línea de acción el modelo desarrollado en el Distrito.

En ese mismo año, Sierra inauguró la Universidad Nacional de México. Los objetivos que él mismo le fijó fueron "la educación nacional en sus medios superiores e ideales, logrando la incorporación del conocimiento universal a las necesidades nacionales y con una visión nacionalista".[68]

63 FRANCISCO LARROYO, *op. cit.*, p. 372.

64 JUSTO SIERRA, Ley de Educación primaria para el Distrito y Territorios Federales, de 15 de agosto de 1908, en *Obras*.

65 *Ibid.*

66 FRANCISCO LARROYO, *op. cit.*, p. 378.

67 *Ibid.*

68 JUSTO SIERRA, "Discurso... en la Inauguración de la Universidad..."; *Prosas*, pp. 163-190.

Era imposible realizar todo cuanto se propuso el maestro Sierra en el ramo educativo. Sin embargo, se llevó a feliz término lo principal: avanzar en la organización y orientación de cada nivel educativo, en la diversificación y autonomía de la institución educativa oficial. Su obra culminó con la creación de la Universidad, "su sueño dorado", al decir de Daniel Cosío Villegas.

El impulso que Justo Sierra logró dar a la educación fue eminentemente urbano; pero en este sector llegó hasta el límite estructural de la desigualdad social; no pudo expandir la educación al campo, pues obstáculos insalvables lo impedían. Pero su constante lucha en pro de la educación debió contribuir a reafirmar la conciencia de la necesidad de llevar la educación a todos los grupos. Esta idea potencial sería retomada por sectores de la oposición y germinaría en medios más propicios. En conclusión, puede decirse, con Leopoldo Zea, que el régimen porfiriano no llevó la educación a las masas del país, pero hizo circular "las ideas que habrían de llevarla"; Sierra, Rébsamen, Carrillo, Torres Quintero y otros, "fueron formando a la generación que serviría de líder en las nuevas reformas, tanto políticas y económicas como educativas". Es claro que, como señala Francisco Larroyo, los grandes pedagogos y los más destacados políticos de la educación "aprovechando la propaganda, muchas veces postiza de una política liberal al servicio de la unidad de intereses nacionales... lograron crear importantes y fecundas instituciones que en pocos años coadyuvaron a minar la vieja estructura política del país".[69]

Tal vez lo más importante de la época porfirista, para el futuro educativo de las masas, fue lo que no pudieron realizar quienes pugnaron por mejorar y expandir la educación; lo que no dejaron de exponer y repetir por todos los medios: *la creación de un sistema nacional de educación capaz de producir las transformaciones del país.*

[69] LEOPOLDO ZEA, *op. cit.* La cita textual de Larroyo viene en la misma obra.

La escolaridad en el Porfiriato

Al inicio del Porfiriato, la escolaridad ya había logrado un nivel de 41 matriculados por cada mil habitantes.[70] Puede considerarse como notable dicho nivel, sobre todo si tenemos en cuenta que es el resultado del primer impulso educativo nacional. La nueva tendencia, que abarca el período de la dictadura, en general es de menor crecimiento. La fase inicial (1878-1900) muestra una tasa de 3.2% anual de aumento y hace subir el nivel a 51 matriculados por cada mil habitantes. En la fase final (1900-1907) el ritmo[71] de escolaridad disminuye en 2.7%, y el nivel alcanza a elevarse a 59 matriculados por millar, posiblemente debido a que la población disminuye sensiblemente su ritmo (cuadro 1.)

Lo anterior revela que el Porfiriato partió de un punto respetable de escolaridad; y que aunque el impulso educativo disminuyó, el nivel de escolaridad registró un incremento.

Examinando ese crecimiento más de cerca, vemos que en la República restaurada el empuje educativo se concentró en el emergente sector oficial, que logró sobrepasar al privado y obtuvo un predominio relativo casi total. En 1875, la matrícula oficial representaba el 72% del total y en 1878, el 86%. Durante el Porfiriato sucedió en cierta medida lo contrario: el sector oficial disminuyó su peso relativo representando el 82% del total de matrícula en 1900, el 80% en 1907. Es obvio, pues, que este sector perdió el impulso de su desenvolvimiento inicial. Además, por lo menos en el primer momento (1878-1900), el deterioro progresivo del sector oficial corresponde a un rápido avance del privado, que recuperó parte del terreno perdido. Entre 1900 y 1907, disminuyeron su incremento tanto el sector oficial como el priva-

[70] Por nivel de escolaridad entendemos el grado en que se satisface el servicio educativo respecto a la población.

[71] Por ritmo de incremento entendemos la velocidad en que se desenvuelve un fenómeno. Se expresa generalmente en una tasa de crecimiento anual, acumulativa.

do (en menor grado) y el peso relativo de ambos permaneció sin cambio sustancial.

Es necesario hacer notar que el indicador del nivel de escolaridad obtenido respecto al total de la población es útil por cuanto nos ofrece una idea del cambio que ésta experimenta. Pero en realidad, la escolaridad efectiva se mantuvo bastante baja. El dato más aproximado (porcentaje de matrícula respecto de la población entre 5 y 15 años) nos indica un nivel de 23%.

Si para los fines del análisis consideramos que los niveles y ritmos de escolaridad son la expresión, por una parte, de la oferta de escolaridad oficial-privada y, por la otra, de la demanda social de escolaridad, se hace necesario conocer a la vez la dinámica de cada uno de estos factores y de las condiciones en que se desenvuelven.

La oferta de escolaridad, indicada por el número de escuelas, siguió también las mismas tendencias observadas en la escolaridad. Entre 1875 y 1878 su tasa de incremento fue de 1.6% anual; luego, durante la primera fase del gobierno de Díaz (1878-1900) disminuyó ligeramente al 1.5% anual, y, entre 1900 y 1907 se redujo todavía más, al 0.5%.

A nivel de sectores el índice muestra una tendencia parecida. Tanto, el sector oficial como el privado se desenvolvieron primero (1878-1900), en forma regular y luego lentamente (véase el cuadro 1). Pero el caso extremo corresponde al sector privado que al principio aumentó más rápidamente y luego decreció en cifras absolutas; su tasa inicial fue del 3.7% anual y la final de −0.1%. La oferta educacional expresada por la cuantía del profesorado (aumentó a un ritmo de 3.9% y 3.8% respectivamente en 1878-1900 y 1900-1907) puede decirse que permaneció constante.

Al permanecer invariable la tasa de aumento del profesorado mientras la matrícula crecía regular y luego lentamente, el número de alumnos por profesor que inicialmente era de 46 en 1878, quedó casi constante en 1900 con 47 alumnos, para decrecer en 39 en 1907. Ahora bien, esto no sólo es indicio del carácter exclusivista de la educación en el Porfiriato; refleja también que la dinámica del conjunto esco-

lar tiende a debilitarse progresivamente. La crisis que envolvió a la educación elemental motivó incluso la clausura de unidades escolares privadas en las zonas más afectadas, mientras que el resto siguió aumentando su personal y en menor medida su alumnado.

Todo lo anterior nos lleva a considerar que el estancamiento económico afectó la demanda social de educación, expresada claramente por la matrícula de ciertos estratos medios (empleados estatales) que constituían las clientelas predilectas del sector escolar privado (véase el cuadro 1).

Interpretación de la expansión escolar

Nuestro problema es tratar de explicar cómo, dentro del proceso de desarrollo, se desenvolvió la educación y qué fuerzas estructurales influyeron tanto indirecta como directa y definitivamente en la evolución del conjunto escolar. Es decir, intentamos reconstruir en base a todo lo dicho, el cómo y el porqué del desenvolvimiento de las fases de escolaridad expuestas, dentro de la dinámica de la estructura social... Al final reforzaremos nuestro análisis cualitativo con algunos tratamientos estadísticos.

Nuestro punto de partida para el análisis de esas relaciones es considerar que la educación —y la escolaridad— desde el período de la Reforma, pasaron a formar parte inherente del desarrollo social que empezaron a dirigir y proyectar los grupos liberales dominantes. Y más específicamente, que la escolaridad se vinculó estrechamente al régimen político y al crecimiento económico. Y, si esto fue verdad, las tendencias político-económicas debieron repercutir en la escolaridad.

Desde el ángulo del conjunto escolar, lo anterior quiere decir que dentro del nuevo contexto estructural, la educación dependió fundamentalmente, tanto de las medidas de política educativa estatal, como de la situación y condiciones sociales de los grupos y estratos que recibieron educación, así como de las de quienes tenían posibilidad y aspiración de recibirla. Pero, desde el punto de vista interno del con-

junto o sistema escolar, el desarrollo de éste debió depender en mayor o menor medida de la forma en que fue constituido y organizado para llevar a cabo sus propios fines.

En el periodo anterior al Porfiriato, la educación cobró un incremento inusitado debido fundamentalmente al desarrollo del sector oficial municipal. Dicho sector, al aceptar la fórmula federal de la obligatoriedad de la enseñanza, favoreció la demanda de escolaridad de amplios sectores. Al parecer, dicha norma se aplicó con más efectividad a los empleados del gobierno y en general a los estratos medios. La fuerza impulsora de la escolaridad se inició por el lado de la oferta oficial federal, municipal y estatal, pero su realización fue posible porque tanto los municipios como los estados se encontraban en la posibilidad de auspiciar la educación, como las clientelas escolares en posibilidad de recibirla.

Durante el Porfiriato la educación local se dejó bajo la tutela de los ayuntamientos y gobiernos estatales, pero al mismo tiempo el gobierno federal pretendió dirigir y controlar la educación elemental en todo el país. La influencia del gobierno central más bien fue decisiva tanto porque desbarató las bases que sostenían al conjunto escolar anterior que se desarrollaba en forma casi homogénea en todo el país, como porque impulsó las condiciones en que se desarrollarían las nuevas fuerzas estructurales que determinaron más directamente, pero de una manera desigual, la expansión escolar. Veamos con más detenimiento este punto. La política del régimen en cuestión, que consistió en favorecer la gran propiedad de la tierra, a costa de la propiedad pequeña y de la comunal, originó una crisis en la organización municipal y dio al traste con la fuente proveedora de sus ingresos. Las condiciones de penuria en que quedaron la mayoría de los ayuntamientos municipales les impidió apoyar como antes el servicio educativo.[72]

[72] FERNANDO GONZÁLEZ ROA, "El aspecto agrario de la Revolución

De otra parte, si bien es verdad que se produjo en términos generales y hasta cierto punto la recuperación de la situación crítica local, por la aparición de las modernas actividades industriales y comerciales, sin embargo, esto sucedió en distinto sentido. En efecto, la recuperación sobrevino, especialmente allí donde surgieron las modernas industrias y donde se formaron centros comerciales regionales. Las capitales de los estados fueron los centros más favorecidos por la nueva tendencia.[73]

Algo parecido a la crisis financiera municipal ocurrió a nivel estatal por la supresión de las "alcabalas". Sin embargo, como hemos dicho, la recuperación a este nivel debió ser mayor por el carácter citadino del nuevo desarrollo. De otro lado, se produjo una influencia del poder central en la demanda real de educación pero también como antecedente mediato o indirecto. Su aspecto negativo provocó la declinación de las antiguas clientelas escolares locales. En primer lugar, la decisión de favorecer la concentración agraria, no sólo afectó al erario municipal, sino a su propia dinámica. Lo común fue que amplios sectores sociales que de alguna manera tenían como base de sustentación la antigua estructura agraria organizada en torno al municipio, fueran absorbidos por las mismas haciendas. Los que permanecían en sus comunidades, atravesaron una etapa crítica que les restó posibilidades de escolaridad. Pero además, y esto es definitivo, las clientelas predilectas de las escuelas, los pequeños comerciantes y artesanos, fueron arruinados directamente por el advenimiento del moderno capitalismo.

Mexicana", en *Problemas Agrícolas e Industriales de México,* Vol. V, 1953, apunta: "Los municipios... tenían el incentivo económico del manejo de la propiedad comunal y del cobro de algunos impuestos para los Santos. (Pero) cuando desapareció la propiedad comunal faltó uno de los factores más importantes para mantener vivo el deseo de intervenir en la administración municipal."

[73] FERNANDO ROSENZWEIG, "El desarrollo económico de México de 1877 a 1911". *El Trimestre Económico.* México, Fondo de Cultura Económica, vol. XXXII, núm. 127, 1965, hace referencia al crecimiento inusitado de las ciudades capitales.

Desde el punto de vista positivo, la influencia del gobierno federal en la conformación de la demanda social de educación fue que, al estimularla el desarrollo económico capitalista, provocó la incorporación y reacomodo a este proceso de nuevos sectores sociales, que en cierta medida también entraron a formar parte de las nuevas clientelas escolares. Conviene reparar en que los grupos más favorecidos fueron, primero, los estratos medios que fueron absorbidos por Díaz e incorporados al presupuesto del estado; luego, los comerciantes y profesionales y el proletariado de las modernas industrias. En contraposición a lo anterior, la influencia directa del gobierno federal en el disgregado universo escolar, logró escasamente los objetivos perseguidos. Hemos visto, en la parte sobre política educativa federal, que apenas si se lograron sentar las bases de unificación escolar. Pero incluso eso no respondió al proyecto de constituir un sistema nacional efectivo y autosuficiente.

Al parecer, Díaz quería aplicar la misma fórmula de gobernar al campo educativo. Pretendía que así como las autoridades estatales y municipales se subordinaban en forma piramidal y monolítica al gobierno central, así también los establecimientos educativos locales se rigieran por las pautas del núcleo central federal. Con esta mira, Díaz empezó por exhortar a los gobernadores y jefes políticos a no descuidar la educación. Posteriormente, por medio de los congresos educativos nacionales, trató de formalizar un compromiso con los gobiernos estatales para homogeneizar la enseñanza elemental conforme a los cánones federales. En seguida, el gobierno central logró la dirección y el control directos de las escuelas municipales del Distrito y territorios federales, quedando el resto en manos de las administraciones locales. Pero, como hemos visto, con la política educativa federal, resultan fortalecidas las instituciones escolares, puesto que se logró la intercomunicación de las diferentes experiencias educativas y se lograron proyectar nuevos lineamientos.

Ahora bien, no obstante que el régimen dictatorial proyectó con antelación los límites y posibilidades de evolución del conjunto escolar, *su influencia directa y decisiva en torno*

a éste, únicamente llegó a las escuelas del Distrito Federal y de los territorios.

Queda claro pues, que la educación permaneció todavía como un mosaico institucional, como un conjunto disgregado que debía depender de la dinámica misma de las comunidades. *Y si, como hemos visto, el período en cuestión se caracterizó porque el moderno desarrollo capitalista fue sustituyendo a la forma precedente y afirmó la nueva tendencia, entonces es claro que la modernización de la economía vino a ser el aspecto determinante, el módulo regulador del proceso de evolución de la escolarización.*

Por consiguiente, cabe preguntarse: ¿cuáles fueron las expectativas y la acción de los promotores del desarrollo moderno en torno a la educación? Ya sabemos que los inversionistas extranjeros de entonces, en términos generales, no deseaban el adiestramiento de trabajadores nativos. Empero, dadas las condiciones de gran atraso cultural en nuestro país (recordemos que el primer impulso serio en la instrucción se había iniciado algunos años antes, con Juárez) y de la completa inexperiencia de la fuerza de trabajo en las modernas actividades, era necesario, como un requisito para facilitar ese adiestramiento, por lo menos en algunos niveles, un mínimo de instrucción, sobre todo si se trataba de grupos netamente rurales. Esta necesidad, desde luego, era más apremiante para las industrias de transformación como la de textiles que requería un personal ciertamente más calificado. En la misma forma, la incorporación al sector terciario de amplios grupos, y especialmente de profesionales y empleados del gobierno, implicó también, y de una manera más apremiante, un mínimo de instrucción. Se colige, pues, que la modernización de la economía sí requirió inicialmente, en cierta proporción, de un mínimo de instrucción.

En consecuencia, la penetración del desarrollo capitalista moderno, al reanimar los ingresos de los presupuestos locales y al incorporar a dicho proceso a nuevos grupos, viene a constituirse en la base de apoyo del impulso, tanto de la oferta como la demanda educativa.

El moderno desarrollo tendió a concentrarse en algunas

ciudades que se convirtieron en enclaves industriales y comerciales; por ello, la escolaridad fue un proceso que se dio concomitante al de la concentración agraria y desorganización de la estructura local municipal. Así, al mismo tiempo en que se fortalecían los modernos enclaves del desarrollo capitalista, las grandes propiedades iban sustituyendo a la antigua organización municipal. En otras palabras, el rápido impulso educativo inicial se basó en las condiciones imperantes de relativa homogeneidad tanto de los distintos estados como de los grupos sociales. Estas mismas fuerzas productivas, que de un lado desarrollaron la gran hacienda y de otro la industria y que desembocaron en la separación del campo y la ciudad, originaron una nueva tendencia a la desigualdad estructural que se reflejó en la exclusividad educacional tanto de los centros urbanos como de sus sectores medios y altos.

Algunas pruebas estadísticas del proceso

La asociación estrecha entre la escolaridad y el desarrollo debe mostrarse en dos planos: el de las tendencias generales y longitudinales, en donde se observa la repercusión del desarrollo en la escolaridad; y el de las relaciones transversales, que indican cómo son las relaciones regionales entre los dos fenómenos en distintos momentos del periodo.

En primer lugar, se observa que la etapa de penetración y expansión rápida del capitalismo —en que la producción del producto bruto interno en las actividades secundarias y terciarias crecen a un ritmo de 7.5% y 6.8% anual respectivamente— coincide con la del incremento también más rápido de la escolaridad (3.2%). Y, a su vez, el descenso en dichas actividades respectivamente de 4.4% y 3.1%, y de 1900 a 1910, conlleva el descenso en la escolaridad (2.7%).

Hasta aquí puede calificarse de simple coincidencia el paralelismo entre las tendencias de la economía y de la escolaridad. Para corroborar lo expuesto se impone que dichas relaciones sean cuestionadas y analizadas más a fondo.

Así, pues, se desprende que en la fase inicial el aumento

sustancial de la fuerza de trabajo en las modernas actividades implicó la incorporación de esos mismos sectores a la escuela. Y viceversa, que en la etapa de crisis en la economía, el ritmo de incremento de la fuerza de trabajo en dicha actividad disminuyó y, por tal razón, esos mismos sectores no fueron incluidos en la escuela.

Al respecto, puede constatarse que el incremento rápido y luego lento de la fuerza de trabajo en la industria (2.9% y −0.1% anual) y en los servicios (1.6%) corresponden al de la escolaridad (3.2% y 2.7%).

Más específicamente, consideramos que la correspondencia anotada arriba se explica porque el periodo de rápido desarrollo se tradujo en aumento de ingresos en los sectores involucrados, e hizo posible que las aspiraciones educativas de los mismos pudieran realizarse, incorporándolos a la escuela. Y al revés, la crisis del desarrollo fue de tal magnitud que afectó increíblemente los niveles de salarios de esos sectores, lo cual implicó también su exclusión de la escuela. (Recuérdese que, entonces, el trabajo de los niños representaba un porcentaje elevado en el total.)

Sobre este particular, se nota en la manufactura un aumento mínimo salarial de 32 c. por día en 1895, de 50 c. en 1900, y luego un descenso de 36 c. en 1908. La misma tendencia se sigue en el sector agrícola. El sector de servicios tuvo un desarrollo similar; por lo menos puede afirmarse que la población ocupada, decreció considerablemente.[74] La excepción corresponde a la minería del norte; allí los salarios tienden a crecer progresivamente durante el periodo (véase el cuadro 1) con el fin de atraerse del centro, más mano de obra.

Ahora bien, las relaciones de las tendencias anotadas nos llevan a agregar que el moderno desarrollo, en la manera de introducirse, desenvolverse y alterar la antigua estructura so-

[74] "El mayor grado de capacitación que se exigía a los operarios mineros y la necesidad de atraer a éstos a los centros mineros en desarrollo, se tradujeron en un firme aumento de los salarios", *Ibid.*, p. 446.

cial regional, debe ser indicativa de la dirección en que la escuela se expandió. Y esto, claro, se manifiesta en la dimensión de relaciones transversales.

Los cálculos estadísticos obtenidos nos confirman en buena medida lo anterior. La correlación entre escolaridad y fuerza de trabajo en el sector servicios, aumenta progresivamente, de 0.50, 0.75 y 0.85, respectivamente en 1878, 1900 y 1910. A su vez, los índices de correlación entre fuerza de trabajo industrial y escolaridad se incrementan de 0.11, a 0.43, y a 0.60 en los mismos años. De lo anterior se obtiene que al principiar el Porfiriato, si bien la interconexión entre las variables mencionadas era muy baja, su integración y ajuste reflejan cada vez más la estructuración de esa sociedad. Sobre todo, la elevada correlación entre escolaridad y fuerza de trabajo en servicios corrobora que los estratos medios, incluidos en el sector terciario, desempeñaron un papel preponderante en el proceso de modernización; en la tendencia de rápido desarrollo se beneficiaron en forma óptima; por eso mismo, la crisis los perjudicó aún más (véase el cuadro 2).

Otra manera, aunque un tanto indirecta, de confirmar la íntima relación entre escolaridad y modernización económica es mediante la correlación del alfabetismo y las mismas variables económicas. Los índices de correlación son de magnitud parecida y tienden a ser más significativos. En primer lugar, la correlación entre alfabetismo y población que trabaja en la industria crece de 0.47 a 0.69 en 1895 y 1900 y se mantiene en 0.69 en 1910; la relación entre alfabetismo y población que trabaja en servicios crece de 0.78, a 0.87, y luego disminuye a 0.81 en 1895, 1900 y 1910, respectivamente (véase el cuadro 2). Finalmente, debemos mencionar que también se muestra que la expansión de la escolaridad fue un fenómeno social típicamente urbano. La correlación entre escolaridad y población que vive en localidades urbanas, de 0.79, lo demuestra ampliamente para 1900 (véanse los cuadros 1 y 2).

Cuadro 2

Variables	Indices * de correlación 1878 (1895)										
1. Escolaridad por 1 000 habitantes	100										(1978)
2. Escolaridad por 1 000 habitantes	0.89	100									(1978)
3. % Matrícula Oficial respecto al total	0.00	−0.12	100								
4. Alumnos por profesor	0.11	0.06	0.14	100							
5. Escuelas Oficiales respecto al total	−0.30	−0.21	0.28	0.26	100						(1978)
6. Alfabetismo	0.73	0.49	0.10	0.03	0.51	100					
7. Población económicamente activa agricult.	−0.38	−0.17	0.20	−0.12	0.58	−0.71	100				
8. Población económicamente activa industrial	0.11	−0.08	−0.23	0.30	−0.43	−0.47	0.89	100			
9. Población económicamente activa servicios	0.50	0.30	0.14	−0.04	−0.59	0.78	−0.95	0.70	100		
10. Mortalidad juvenil	0.06	0.13	0.35	−0.03	0.37	−0.30	0.33	−0.46	−0.20	100	

	Indices * de correlación 1900															
1. Escolaridad por 1 000 habitantes	100															
2. % Matrícula oficial respecto al total	0.32	100														
3. Alumnos por profesor	0.06	0.46	100													
4. Fscuelas oficiales respecto al total	0.25	0.97	0.47	100												
5. % Alfabetismo	0.86	0.36	−0.23	0.24	100											
6. % Población económicamente activa Agricultura	−0.07	0.65	0.76	0.70	−0.20	100										
7. % Población económicamente activa Industrial	0.43	0.26	−0.31	0.11	0.69	−0.17	100									
8. % Población económicamente activa Servicios	0.75	0.25	−0.31	0.10	0.87	−0.36	0.65	100								
9. % Población que vive en localidades de 2 500 y más habitantes	0.79	0.21	−0.21	0.09	0.72	−0.17	0.63	0.75	100							
10. % Población que vive en localidades de 500 habitantes	0.66	0.11	−0.31	−0.03	0.66	−0.34	0.64	0.82	0.95	100						
11. % Retención intra/anual examinados/matrícula (Oficial)	0.16	0.68	0.19	0.62	0.34	0.54	0.46	0.23	0.19	0.13	100					
12. % Aprobación. Aprobados y examinados (Oficial)	0.22	0.65	0.33	0.64	0.17	0.73	0.33	0.06	0.28	0.13	0.79	100				
13. % Retención inter/anual examinados/matrícula (Particular)	0.07	0.58	0.09	0.52	0.17	0.31	0.26	0.38	0.27	0.33	0.65	0.61	100			
14. % Aprobación. Aprobados/examinados (Particular)	−0.02	0.16	0.11	0.21	−0.10	0.37	−0.16	−0.02	−0.07	−0.16	0.24	0.46	0.45	100		
15. % Escolaridad respecto a la población urbana del D. F.	−0.09	−0.50	−0.31	−0.45	−0.18	−0.55	−0.50	−0.09	−0.52	−0.40	−0.56	−0.75	−0.38	0.08	100	
16. Mortalidad juvenil	−0.49	−0.79	−0.41	−0.70	−0.53	−0.64	−0.54	−0.41	−0.44	−0.31	−0.75	−0.79	−0.52	0.24	0.68	100

	Indices * de correlación 1907 (1910)									
1. Escolaridad por 1 000 habitantes	100									
2. % Matrícula oficial respecto al total	0.06	100								
3. Alumnos por profesor	−0.30	0.31	100							
4. Escuelas oficiales respecto del total	−0.08	0.80	0.31	100						
5. % Alfabetismo	0.94	−0.02	−0.47	0.14	100					
6. % Población económicamente activa Ag.	−0.81	0.06	0.55	0.33	−0.81	100				(1910)
7. % Población económicamente activa Industrial	0.60	−0.19	−0.70	−0.29	0.69	−0.83	100			(1910)
8. % Población económicamente activa Servicios	0.85	0.03	−0.45	−0.27	0.81	−0.97	0.72	100		(1910)
9. Mortalidad juvenil	−0.45	−0.12	0.18	−0.16	−0.44	0.24	−0.12	−0.29	100	

Nota: **Se incluyen en el análisis 19 Estados.**
*** Método de la γ de Pearson.**

Cuadro 3

Entidades	Escolaridad en 1875		Escolaridad por 1 000 habitantes				Por ciento matrícula oficial			Tasa de Δ % Matrícula		Δ % de Profesores		Nº de establecimientos escolares		Nº de alumnos por Profesor			% de Escuelas Oficiales respecto del total		
	Nº de Escuelas	Nº de los que concurren	1878	1895	1900	1907	1878	1900	1907	Total 1878-1900	Total 1900-1907	1878-1900	1900-1907	1878-1900	1900-1907	1895	1900	1907	1878	1900	1900
1. Aguascalientes	66	5 663	19.36	45.42	62.21	68.90	62.75	66.24	57.37	6.1	3.1	3.8	−4.7	3.0	−0.8	43.59	48.64	38.20	41.02	43.24	50.00
2. Baja California	75	300 *	50.87	76.41	91.59	122.19	80.08	74.41	80.99	6.1	5.2	14.0	6.8	4.0	0.9	78.73	55.21	40.86	73.08	67.21	81.54
3. Campeche	72	2 585	42.19	55.87	61.89	53.89	100.00	87.71	88.80	1.8	1.9	—	1.9	2.7	−4.1	615.37	52.51	37.95	100.00	83.33	90.00
4. Coahuila	115	4 359	57.48	50.00	50.28	82.34	77.41	87.96	87.06	4.2	9.4	12.3	6.5	−0.1	10.5	43.81	30.41	30.50	60.27	82.27	97.85
5. Colima	48	3 600	—	—	88.57	69.40	—	75.72	87.46	—	1.7	−1.7	5.3	—	−1.1	—	54.40	28.89	—	68.18	78.69
6. Chiapas	100	2 435	8.07	12.25	13.93	23.01	—	88.03	92.70	5.1	9.5	−15.0	11.5	2.1	3.6	16.88	62.85	39.84	76.67	86.01	88.52
7. Chihuahua	39	2 228	—	—	48.40	66.63	—	56.91	84.71	—	6.9	−15.0	7.9	—	11.4	—	72.44	54.07	—	65.73	77.30
8. Distrito Federal	354	22 200	78.00	91.58	140.17	170.63	69.87	79.17	83.03	3.2	5.8	5.2	3.9	1.5	3.1	22.12	29.84	27.38	50.79	64.83	69.89
9. Durango	150	4 410	13.06	32.25	38.20	48.25	100.00	69.63	71.19	8.2	6.2	9.1	4.0	6.2	4.6	46.43	44.62	45.70	100.00	65.28	66.89
10. Guanajuato	403	20 641	13.92	27.99	38.16	38.29	98.32	64.54	63.77	6.2	0.2	5.8	2.0	4.9	−2.2	46.62	47.89	39.83	100.00	48.20	54.78
11. Guerrero	455	9 670	37.27	37.36	35.85	33.04	100.00	93.05	94.36	2.0	1.0	0.5	−0.6	0.7	−1.4	99.40	106.04	121.11	100.00	95.92	96.29
12. Hidalgo	479	18 078	44.90	55.84	59.55	58.23	—	89.73	87.25	2.9	0.3	19.6	−5.5	1.1	−0.5	92.86	43.84	78.70	86.87	87.95	87.17
13. Jalisco	714	39 538	—	—	64.27	73.40	—	62.17	57.90	—	2.4	1.5	2.9	—	2.3	—	49.08	43.64	—	51.56	54.01
14. México	821	43 735	77.45	66.15	58.44	57.23	—	90.30	86.28	0.3	0.2	10.2	2.6	0.4	−0.8	97.00	60.40	46.35	93.21	91.14	86.43
15. Michoacán	233	10 200	8.83	29.11	43.31	40.89	100.00	66.31	61.48	9.2	0.2	−0.9	4.3	6.9	−3.2	40.52	65.90	42.62	100.00	53.52	69.20
16. Morelos	200	7 271	84.13	87.29	87.74	87.64	100.00	88.63	83.97	0.4	1.1	0.1	0.3	0.7	1.7	73.99	74.73	78.79	100.00	94.71	85.20
17. Nayarit	—	—	—	—	65.68	64.96	—	55.07	86.94	—	1.2	3.6	8.3	—	0.1	—	75.84	37.12	—	60.26	78.34
18. Nuevo León	278	12 031	65.84	66.77	72.91	77.66	75.77	85.24	76.54	3.0	1.9	4.9	4.0	1.1	1.9	44.50	40.59	31.57	62.54	77.84	78.80
19. Oaxaca	427	18 000	17.07	—	152.70	33.57	94.94	95.78	90.33	—	—	10.1	3.0	8.8	−3.8	—	—	52.18	94.21	87.94	94.28
20. Puebla	1 008	33 755	—	—	51.97	52.52	—	90.02	88.48	—	0.9	6.1	−0.8	—	0.8	—	37.98	44.05	—	92.95	91.55
21. Querétaro	98	3 613	32.50	38.82	76.74	50.12	100.00	64.97	44.57	2.7	2.5	5.5	1.7	5.8	−2.5	53.13	46.60	46.62	100.00	63.53	55.61
22. Quintana Roo	—	—	—	—	—	64.28	—	—	100.00	—	—	—	—	—	—	—	—	56.50	—	—	100.00
23. San Luis Potosí	252	13 019	—	—	65.01	43.43	—	81.43	73.08	—	4.8	−0.9	2.1	—	−3.6	—	82.03	47.52	—	50.73	53.88
24. Sinaloa	281	9 272	—	—	73.16	57.89	—	95.84	94.30	—	2.5	19.6	−6.7	—	−0.3	—	34.13	57.40	—	98.01	91.59
25. Sonora	129	3 840	—	—	43.27	48.82	—	99.58	90.48	—	3.6	6.3	4.0	—	1.5	—	29.51	25.68	—	99.44	82.00
26. Tabasco	38	2 184	28.47	43.21	46.98	60.91	94.38	88.89	92.22	5.4	5.4	−0.8	2.6	5.1	−0.3	45.51	61.06	68.48	96.47	81.32	64.42
27. Tamaulipas	60	3 600	—	—	65.93	71.10	—	70.04	85.84	—	2.4	0.6	4.7	—	3.3	—	52.11	38.96	—	79.72	85.61
28. Tlaxcala	202	8 868	—	—	68.00	—	96.68	96.68	—	—	—	−2.7	−0.2	—	—	—	45.59	—	—	93.23	—
29. Veracruz	500	17 062	53.73	46.88	46.41	45.33	86.81	86.48	89.60	2.4	1.1	−10.8	5.2	0.9	1.2	36.04	71.47	46.49	84.76	82.62	87.27
30. Yucatán	194	9 263	37.49	49.73	53.06	71.37	93.17	91.10	80.77	2.0	5.2	−0.4	6.6	2.4	3.8	32.03	36.11	26.20	87.39	96.78	85.74
31. Zacatecas	382	17 581	49.83	56.74	59.27	70.91	81.69	88.87	81.75	1.3	2.9	4.5	4.9	—	−0.7	81.52	69.81	53.14	97.64	89.52	83.85
Total	8 103	394 001	25.97	—	—	57.84	61.20	82.94	79.39	3.2	2.7	4.0	3.1	3.9	0.1	28.87	55.41	40.85	—	77.92	79.06
Total de los 19 Estados no subrayados			41.24	47.57	54.60	59.47	90.87	81.54	80.06			3.9	3.8	1.5	0.5	46.10	47.48	39.36	86.60	78.66	79.92
Total de los Estados (se excluyen el 6, 12 y 14).							86.67														

Fuente: Los datos de escolaridad de 1875 se tomaron de: José Díaz Covarrubias "Instrucción Pública Mexicana" 1875. Los restantes de: "Estadísticas Sociales del Porfiriato".

Cuadro 4

	Alfabetismo			Eficiencia escolar 1900				Escolaridad y Urbanización	Urbanización 1900		Fuerza de trabajo por actividades 1895			Fuerza de trabajo por actividades 1900			Fuerza de trabajo por actividades 1910		
				Examinados Inscritos	Aprobados Examinados	Examinados Inscritos	Aprobados Examinados	% Pobl. Total Urbana	% Población que viven en localidades 2500 y más hab.	% Población que viven en localidades 5 000 y más hab.									
	1895	1900	1910	(Oficiales)		(Particulares)					Agrícola	Industrial	Servicios	Agrícola	Industrial	Servicios	Agrícola	Industrial	Servicios
1. Aguascalientes	14.56	16.42	26.11	67.33	76.30	40.21	70.52	14.27	42.3	34.22	58.27	20.99	20.74	57.23	25.17	17.60	54.71	24.86	20.43
2. Baja California	38.81	30.12	38.97	74.92	72.66	3.76	64.29	37.17	24.7	8.49	50.46	20.51	29.03	57.60	23.66	18.70	59.46	19.18	21.36
3. Campeche	17.98	18.38	24.73	76.77	79.88	60.18	30.05	17.23	34.2	27.19	53.93	26.74	19.32	66.20	17.84	15.66	69.13	16.24	14.63
4. Coahuila	17.49	25.00	30.63	65.12	76.13	68.97	79.27	14.23	34.9	25.64	69.43	13.42	17.15	45.09	31.48	23.43	56.83	22.65	20.52
5. Colima	28.83	24.61	38.90	84.29	88.92	53.57	69.47	24.82	35.7	31.79	62.85	16.06	21.09	70.15	13.96	15.89	62.32	15.16	22.52
6. Chiapas	6.88	8.88	9.12	100.00	76.97	100.00	72.92	6.22	21.9	19.91	53.49	26.90	19.61	66.51	22.21	11.28	73.78	15.49	10.73
7. Chihuahua	18.99	23.00	28.16	51.24	68.04	46.39	87.29	17.57	27.4	19.12	69.61	14.69	15.70	77.69	15.33	12.78	66.18	18.57	15.25
8. Distrito Federal	37.73	38.55	50.21	58.15	65.71	74.06	65.91	15.31	81.4	76.97	15.59	31.05	53.36	18.67	29.30	52.03	16.12	28.51	55.37
9. Durango	15.98	15.84	18.29	70.74	70.39	53.20	78.25	17.42	21.4	14.56	72.99	13.38	13.63	62.97	20.91	16.12	75.50	14.17	10.33
10. Guanajuato	9.93	12.19	14.46	74.80	93.69	83.90	99.54	10.50	35.9	29.64	71.55	15.48	12.97	65.93	18.26	15.82	65.65	17.94	16.42
11. Guerrero	6.36	6.10	8.30	44.95	69.97	50.92	80.59	25.66	13.8	5.98	87.48	6.04	6.48	88.21	5.57	6.22	89.64	5.15	5.21
12. Hidalgo	10.53	15.03	16.13	73.39	97.14	67.61	88.80	36.51	16.2	9.34	68.81	14.31	16.88	66.52	17.66	15.82	70.70	14.36	14.94
13. Jalisco	18.13	20.99	25.02	62.64	91.06	72.35	61.19	21.28	30.0	18.63	65.74	17.15	17.11	60.53	18.47	21.00	69.50	14.53	15.97
14. México	13.61	13.34	16.36	69.83	77.26	53.72	84.16	23.76	25.3	9.73	74.66	10.36	14.98	77.39	11.07	11.54	72.23	13.51	14.26
15. Michoacán	10.50	12.93	14.21	75.00	100.00	73.97	99.92	18.03	23.1	12.31	71.14	14.09	14.77	72.80	13.63	13.56	75.08	11.96	12.96
16. Morelos	15.03	19.27	23.58	73.24	94.53	72.39	93.86	26.06	33.6	13.73	79.63	7.75	12.62	78.91	8.24	11.75	78.43	9.00	12.57
17. Nayarit	15.14	17.19	22.21	57.52	62.66	63.16	26.52	8.90	33.7	10.32	49.41	14.95	35.64	68.46	12.72	18.82	71.47	10.26	18.27
18. Nuevo León	23.83	24.06	32.99	73.39	65.22	100.00	100.00	68.91	22.7	21.14	70.90	12.93	16.17	50.41	14.77	34.82	67.71	14.74	17.55
19. Oaxaca	6.85	7.81	9.40	37.75	82.23	66.09	52.22	——	22.9	9.50	75.30	16.73	7.97	73.82	18.76	7.42	75.49	15.81	8.70
20. Puebla	12.20	14.86	14.96	69.03	93.07	76.69	87.59	15.68	32.5	20.96	70.82	15.89	13.29	69.08	17.76	13.16	67.33	17.59	15.08
21. Querétaro	11.52	12.02	15.73	40.85	92.49	40.38	92.14	10.50	41.2	25.86	67.40	13.43	19.17	69.80	13.68	10.52	73.31	11.99	14.70
22. Quintana Roo	——	——	34.33	——	——	——	——	——	—	——	——	——	——	——	——	——	44.50	11.08	44.42
23. San Luis Potosí	11.40	12.62	16.12	69.82	84.83	45.20	100.00	24.86	25.9	17.22	65.62	14.78	19.60	65.49	12.03	22.49	71.42	12.05	16.53
24. Sinaloa	19.58	18.14	21.89	81.91	80.81	53.13	98.32	50.99	14.2	12.36	61.65	14.78	19.60	54.08	19.32	26.60	74.83	12.16	13.01
25. Sonora	22.84	26.73	33.52	64.09	87.57	87.50	85.71	23.85	18.1	11.48	61.54	12.87	25.59	63.16	16.29	20.54	58.75	19.03	22.22
26. Tabasco	13.47	14.06	16.08	68.11	47.38	29.26	36.48	47.11	9.8	6.60	75.43	8.55	16.04	71.55	8.83	19.62	63.67	7.33	19.00
27. Tamaulipas	20.31	23.36	26.91	64.25	——	100.00	——	22.48	28.9	22.03	68.71	7.32	23.97	73.16	8.13	18.71	78.39	7.41	14.20
28. Tlaxcala	27.60	14.14	21.90	91.27	98.18	96.66	100.00	31.24	21.7	10.06	49.11	28.02	22.87	72.65	16.31	11.04	73.04	18.49	8.48
29. Veracruz	12.00	14.19	16.42	58.63	64.24	47.93	74.98	22.00	20.6	13.85	76.58	9.45	13.99	78.13	9.39	12.47	76.48	10.75	12.77
30. Yucatán	14.03	16.76	21.81	98.47	99.63	75.38	100.00	17.74	28.3	17.55	74.86	11.36	13.58	73.19	12.47	13.64	61.67	17.55	20.78
31. Zacatecas	16.48	15.68	19.44	66.19	68.77	65.05	——	20.85	27.9	17.29	64.64	22.26	13.10	67.94	20.57	11.64	73.28	17.50	11.22
Total de las entidades	14.38	16.06	19.74	62.18	82.83	67.26		81.02	28.3	18.85	67.00	13.39	17.41	65.94	16.67	17.39	67.99	15.23	16.78
Total 19 Estados excluidos subrayados											66.89	15.38	17.73	65.50	16.60	17.90	66.61	15.32	16.87

Cuadro 1

ALGUNOS INDICADORES DE LOS NIVELES Y RITMOS DE ESCOLARIDAD Y DESARROLLO DURANTE EL PORFIRIATO

		ÍNDICES		
	1875	*1878 (1895)*	*1900*	*1907 (1910)*
1. Escolaridad primaria 1 000 habitantes		41.24	54.60	59.47
2. % Matrícula Oficial respecto del total	72.11	86.67	81.59	80.06
3. Número de alumnos por profesor	43.00	46.10	47.48	39.36
4. % Escuelas Oficiales del total		86.60	78.66	79.92
5. % Pob. Ec. activa en Agricultura		67.00	66.00	68.00
6. % Pob. Ec. activa en Industria		15.60	16.60	15.10
7. % Pob. Ec. activa en Servicios		17.40	17.40	16.80
8. Mortalidad por 100 Habitantes		31.00	32.30	33.20
9. P.B.I. Agrícola %		40.90	36.20	35.60
10. P.B.I. Industrial %		21.10	23.90	26.10
11. P.B.I. Servicios %		24.00	26.10	25.10
12. Salario Mínimo. A Precios de 1900, total	cts/día	0.32	0.39	0.30
13. Salario Mínimo. Precios de 1900 (Agricultura)	„ „	0.32	0.37	0.27
14. Salario Mínimo. Precios de 1900 (Manufacturas)	„ „	0.32	0.50	0.36
15. Salario Mínimo. Precios de 1900 (Minería)	„ „	0.32	0.47	0.72

	T A S A S		
	1875-78	*1878 (90)-1900*	*1900-1907 (10)*
1. Tasa de Δ % Anual de la Escolaridad Prim.	3.1	3.2	2.7
2.			
3. Tasa de Δ % Anual de la Escolaridad Of.		4.3	2.7
4. Tasa de Δ % Anual de la Escolaridad Priv. P.		6.5	3.8
5. Tasa de Δ % Anual de Prof.		3.9	3.8
6. Tasa de Δ % Anual de Escuelas Total	1.6	1.5	0.5
7. Tasa de Δ % Anual de Escuelas Oficial		1.1	0.2
8. Tasa de Δ % Anual de Escuelas Privado		3.7	−0.1
9. Tasa de Crecimiento % Anual de la Población		1.5	1.1
10. Tasa de Δ % Anual de la Fuerza de Trab. Agric.		1.3	1.2
11. Tasa de Δ % Anual de la Fuerza de T. Ind.		2.9	−0.1
12. Tasa de Δ % Anual de la Fuerza de T. Serv.		1.6	0.5
13. Tasa de Δ % Anual del P.B.I. Agrícola		2.4	3.3
14. Tasa de Δ % Anual del P.B.I. Industrial		7.5	4.4
15. Tasa de Δ % Anual del P.B.I. Servicios		6.8	3.1

Los cálculos de los índices y tasas de Escolaridad son nuestros. La fuente para 1975 son los datos de José Díaz Covarrubias "Instrucción Pública Mexicana", índices (incisos 5-8) de Fernando Rosenzweig. "El Desarrollo Económico de México de 1877-1911", p. 439. En: *Trimestre Económico* V. XXXII (3) Jul.-Sep. 1965 núm. 127. Índices (incisos 9-11) de Leopoldo Solís, "La Evolución Económica de México. A partir de la Rev. 1910". *Economía y Demografía,* núm. 7. Índices (incisos 12-15) de Fernando Rosenzweig. *Ibid.* Tasas (incisos 1, 3-12) de Fernando Rosenzweig. *Ibid.* Tasas (incisos 13-15) de Leopoldo Solís. *Ibid.*

Variables	*Años en que aparecen*				
	1878	*1895*	*1900*	*1907*	*1910*
1. Escolaridad por 1 000 habitantes	sí	sí	sí	sí	sí
2. % Matrícula Oficial respecto al total	sí		sí	sí	
3. Alumnos por profesor		sí	sí	sí	
4. Escuelas Oficiales respecto del total	sí		sí	sí	
5. % Alfabetismo		sí	sí	sí	
6. % Población Económicamente Activa en la Agricultura		sí	sí		sí
7. % Población Económicamente Activa en la Industria		sí	sí		sí
8. % Población Económicamente Activa en los Servicios		sí	sí		sí
9. % Población que vive en localidades de 2 500 y más habitantes			sí		
10. % Población que vive en localidades de 5 000 y más habitantes			sí		
11. % Retención inter-anual-examinados matriculados (Oficial)			sí		
12. % Aprobación aprobados examinados (Oficial)			sí		
13. % Retención inter-anual-examinados (Oficial)			sí		
14. % Aprobación aprobados examinados (particular)			sí		
15. % Escolaridad con respecto a la Población Urbana de 2 500 y más habitantes			sí		
16. Mortalidad Juvenil		sí	sí	sí	

EL MAESTRO DE PRIMARIA EN LA REVOLUCION MEXICANA

James D. COCKCROFT
Universidad de Texas

ENTRE LOS INTELECTUALES que contribuyeron a los diversos y frecuentemente dispersados movimientos revolucionarios de México de 1910 a 1917, sobresalieron relativamente ignotos licenciados y maestros de primaria. Los tenaces e íntegros ideólogos, escritores, polemistas y libelistas —como el conspirador y romántico anarquista Ricardo Flores Magón— no surgieron al momento de la Revolución Mexicana en la misma escala en que se manifestaron en otras revoluciones tales como la norteamericana, francesa o rusa.

En su lugar, dos tipos de intelectuales más o menos reconocibles estuvieron, por lo común, involucrados en el movimiento revolucionario cuyo resultado fue la Constitución de 1917: el licenciado, astuto, calculador, y políticamente sofisticado, bien versado en las sutilezas del debate parlamentario y la gestión, pero un tanto alejado de la confianza íntima (y del sufrimiento) de las masas; y, el ingenuo, espontáneo e idealista maestro de primaria, elocuente en sus discursos y escritos, que gozaba de la confianza de las masas semi-alfabetas cuyo sufrimiento conocía, pero no estaba preparado para la sutileza de los complicados enredos de la lucha política interna.

Tal vez los más conocidos ejemplos de estos dos tipos sean el licenciado Luis Cabrera, primer consejero político e ideológico de Venustiano Carranza, distinguido parlamentarista y en una ocasión ministro de Hacienda de México (1918-1920), y el profesor Otilio Montaño, maestro rural que escribió las principales partes del Plan de Ayala de Emiliano Zapata (1911),

sólo para ser más tarde ejecutado como traidor manifiesto a la causa zapatista (18 de mayo de 1917).[1] Más éxito y ascendiente en la nación tuvieron, por supuesto, el mismo licenciado Carranza y el maestro Plutarco Elías Calles (presidente y padrino de presidentes de 1924 a 1934). Menos conocidos fueron numerosos maestros que ayudaron a organizar la Casa del Obrero Mundial de los trabajadores industriales entre 1911 y 1916.[2]

Además de los licenciados y maestros, hubo otros intelectuales que contribuyeron al fermento revolucionario de 1910 a 1917, periodistas en su mayoría, pero también pequeños grupos de intelectuales menos renombrados, como el de los estudiantes de agronomía de la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria de la ciudad de México, cuyos idealistas esfuerzos prepararon el campo para la inmediata reforma agraria, empezando desde el nivel más bajo, en los primeros años de la Revolución.[3] Dichos agrupamientos de intelectuales —licenciados, maestros de primaria, periodistas, estudiantes— no necesariamente implican que los sentimientos revolucionarios hayan prevalecido entre todos estos profesionistas o por lo menos en una mayoría de ellos; en realidad, se da siempre el caso en las revoluciones (y México no parece ser una excepción) de que sólo vigorosas minorías entre los intelectuales se comprometen o se involucran en el movimiento impetuoso, en la avanzada de los eventos revolucionarios.[4]

Uno de los pocos historiadores que se dio cuenta y enfatizó[5] el papel principal de los maestros de primaria en la Revolución de México fue Francisco Bulnes, cuyos escritos corresponden a la tendencia que es de esperarse de uno de los principales consejeros intelectuales de Porfirio Díaz. De acuerdo con él, los maestros no hicieron sino conspirar individualmente para promover la Revolución:

> . . . es posible medir el valor de la escuela (primaria) popular en México con sólo darse cuenta de la parte decisiva que tomaron los maestros en la Revolución. . . Antonio I. Villarreal, presidente de la Convención de Aguscalientes de 1914. . . Otilio Montaño. . . Manuel Chao, general villista y exgobernador de Chihuahua; Braulio Hernández, apoyo de la revolución vazquista y exsecretario de Abraham Gon-

> zález, gobernador de Chihuahua; Federico Gurrión, el gran agitador de Tehuantepec que intentó desmembrar el Estado de Oaxaca; Figueroa, líder revolucionario en el Estado de Guerrero; José Obregón, hermano de Alvaro Obregón; Cándido Navarro, líder maderista que comenzó la revolución en Guanajuato en 1911 e invadió el Estado de San Luis Potosí; Práxedis Guerrero, el poeta socialista y general que dirigió el movimiento magonista en Chihuahua; el general Carrera Torres, el líder constitucionalista más celebrado en el Estado de San Luis Potosí; el coronel David Berlanga, orador y agitador influyente; y otros muchos, menos importantes, cuyos nombres no recuerdo. . .[6]

Bulnes explicó que las tendencias revolucionarias de los maestros de primaria en México provenían de su resentimiento por los bajos salarios y su inferior categoría social. La cultura porfiriana

> rehusó dar al maestro entrenado en la escuela normal, la misma categoría social otorgada al licenciado, doctor, ingeniero, clérico, o comerciante de buena reputación.

Así, continuando con el mismo autor, fue común y corriente expresar del graduado de la Escuela Normal que:

> Este pobre hombre debe ser excesivamente estúpido por haber quemado el aceite de su lámpara estudiando tantos años para obtener un salario un poco más o aún menor, que aquel que percibe un conductor de tranvía. Los maestros normalistas naturalmente resintieron esta actitud y se declararon enemigos de la sociedad; esto es, reformistas radicales del sistema social corrompido, el cual, de acuerdo con ellos, puede solamente ser remediado por el socialismo o el anarquismo.[7]

La parte socio-económica de los maestros actuales en México es con frecuencia, un poco mejor que bajo el régimen de Díaz especialmente en el campo, aunque, con escasas excepciones, los maestros de hoy muestran menos impulsos revolucionarios en contra de la "triunfante" Revolución, que aquellos que sus predecesores mostraron en contra de Díaz.[8] Es posible que no sólo la extrema pobreza, el resentimiento, y la mala voluntad durante el porfiriato, fueran la causa para que gran cantidad de maestros de primaria se rebelaran y después consiguieran, por

lo menos, prominencia local en los primeros años de la Revolución Mexicana así como, en algunos casos, una posición nacional distinguida. En una explicación más detallada, es obvio el hecho de que el maestro estuviera más capacitado naturalmente para hablar y proporcionar dirección ideológica, que las grandes masas de peones y trabajadores que integraban el poderío militar de la Revolución. Sin embargo, los licenciados, doctores, ingenieros y clérigos, estuvieron, con toda seguridad, tan capacitados como ellos para hablar, y en algunos casos, como los del licenciado Luis Cabrera o el doctor Rafael Cepeda (gobernador maderista de San Luis Potosí, 1911-1913), tuvieron una visión política más matizada y alcanzaron mayor éxito personal que los maestros idealistas.

La única y mayor ventaja que el maestro tiene sobre otros elementos intelectuales en cualquier situación revolucionaria, es la combinación de respeto y confianza, que hacia ellos manifiestan los grupos disgustados, incluso los militares, pero, sobre todo, la impetuosa multitud. Así, por ejemplo, el licenciado, el doctor y el clérigo son a menudo respetados por el campesino, por el trabajador, o por el pequeño burgués tendero, pero muy pocas veces gozan de su plena confianza; mientras que el maestro, careciendo de la "distancia social" otorgada por el alto rango que separa otras clases medias profesionales del trabajador, con frecuencia despierta el respeto y la confianza de sus compañeros menos letrados.[9]

Para investigar más que superficialmente esta relación entre el maestro y las masas, así como para probar la aserción de que los maestros fueron realmente importantes para el ímpetu revolucionario de México en 1910-1917, es necesario llevar la investigación al nivel local de México, confrontando ejemplos apropiados, testimonios y contra-testimonios. Por la naturaleza del caso, nunca se podrá encontrar una reserva bien almacenada de documentos firmados que ilustren la confianza de los campesinos en el maestro, pero entrevistas hechas por antropólogos y sociólogos, así como observaciones de novelistas, han testificado dicha cuestión una y otra vez. Quizá sea de mayor importancia, en mi propia investigación, el hecho de haber tro-

pezado con abrumadores testimonios de dirección y agitación revolucionaria provenientes de los maestros de primaria poco conocidos en la nación, que confirman el amplio sostén que tuvieron a nivel local.

Un ejemplo excelente, omitido por Bulnes en su interés por el problema en conjunto, es el de Esteban Baca Calderón, cuya mayor importancia radica, para los efectos de este trabajo, en su actividad revolucionaria en Sonora, aunque posteriormente se haya convertido en general constitucionalista, leal a Alvaro Obregón y Carranza, y candidato a la gubernatura de Nayarit en 1917. No obstante, el hecho es que en aquellos primeros años de la Revolución, nunca se separó realmente de la situación local, experiencia que obtuvo primero en Nayarit, su lugar de nacimiento, y después en Sonora.

Desde 1890 hasta principios de 1900, Baca Calderón estuvo enseñando en Nayarit,[10] en las escasas escuelas primarias, faltas de recursos monetarios y de personal, ganando un salario irrisorio. Aproximadamente en 1903-1904, sirvió en el segundo Ejército de Reserva en Nayarit. Al igual que Práxedis Guerrero, esperaba que esta nueva unidad del Ejército de Reserva, fundada por el general Bernardo Reyes, podría algún día volverse un punto fuerte en contra del ejército regular de Porfirio Díaz y contra el establecido monopolio intelectual de los Científicos en dicha Dictadura. Sin haber encontrado inspiración en el mando de Reyes, Baca Calderón abandonó el ejército y otra vez postergó su carrera de maestro en busca del mejor sueldo ofrecido en las minas de la propiedad estadounidense Consolidated Copper Company de Cananea, Sonora (marzo de 1905) y, al mismo tiempo, para intervenir en la agitación revolucionaria.[11]

En enero de 1906, Baca Calderón se unió a sus amigos Francisco M. Ibarra y Manuel M. Diéguez para fundar la Unión Liberal Humanidad, una "sociedad secreta" de mineros de Cananea encargada de fomentar los objetivos del ala izquierda (aún no socialistas ni anarquistas) de la Junta Organizadora del Partido Liberal Mexicano (PLM), proclamada el 28 de septiembre de 1905 y difundida por el semanario *Regeneración*[12]

de Ricardo Flores Magón en publicaciones subsecuentes. Su experiencia en la enseñanza le fue útil a los ojos de los trabajadores, quienes respetaban su "inteligencia" y sentían que era "uno de ellos" (de hecho, había trabajado como minero junto con Ibarra en 1904-1905 en la Negociación Minera de Guadalupe de los Reyes, Sinaloa). Baca Calderón se convirtió en un agitador infatigable que, al igual que Ibarra y Diéguez, fue uno de los principales responsables de las huelgas de junio de 1906 que paralizaron las minas de Cananea, provocaron la intervención armada de los Estados Unidos, y que dieron por resultado derramamiento de sangre.

La huelga, junto con las primeras cartas de Baca Calderón a Ricardo Flores Magón inspiraron de alguna manera el programa del Partido Liberal Mexicano dado a conocer el 10 de julio de 1906 en San Luis Misuri.[13] De hecho, Baca Calderón, yendo más allá del plan del partido (que en sí fue base ideológica del artículo 123 de la Constitución de 1917) animó a Flores Magón a reunir el partido, clandestinamente, con una unión nacional (Liga Minera de los Estados Unidos Mexicanos), que eventualmente podría constituirse en vanguardia proletaria del propio PLM —paso que Flores Magón consideró prematuro en 1906.[14]

Encarcelado por su participación en la huelga de Cananea, permaneció cinco años en prisión, incluyendo dos de trabajos forzados en el Castillo de San Juan de Ulúa, frente al puerto de Veracruz, mazmorra preferida de Díaz para los presos políticos. A su liberación, el 12 de agosto de 1911,[15] regresó con Diéguez a Cananea donde este último llegó a ser presidente municipal (Díaz ya había sido destronado). Calderón, mientras tanto, volvió a su escuela. En 1912-1913 fue director de la escuela de niños de la villa minera de Buenavista, Cananea.[16] Cuando el gobierno de Madero fue derrocado por Huerta (febrero de 1913), abandonó la escuela una vez más, para encabezar a los mineros en la lucha revolucionaria contra la reacción. Fue así como llegó a general de las fuerzas de Alvaro Obregón, Diéguez y Benjamín Hill, todos ellos presidentes mu-

nicipales en Sonora al momento de su levantamiento contra el "usurpador" Huerta.

Así, en poco más de una década Esteban Baca Calderón dio tumbos entre el salón de clases y las minas, la dirección de la escuela y el pelotón armado, en su adoptiva Cananea donde los trabajadores confiaban en él y le seguían. Fue más tarde que volvió a su Estado nativo, Nayarit, para postularse a la gubernatura. Sólo que antes, habiendo sido electo delegado constitucional al Congreso de Querétaro, se definió a sí mismo como uno de los llamados "jacobinos" quienes influyeron para radicalizar los artículos 3º (educación), 27 (reforma agraria) y 123 (trabajo) de la Constitución de 1917.[17]

A juzgar por casos como el anterior, el de Montaño y otros, decidí intentar una investigación más amplia para buscar si, realmente, el fenómeno *maestro revolucionario* a un nivel local como el descrito era común y general. Escogí mi área más bien por azar. Estando embarcado ya en un libro sobre el papel jugado por los intelectuales de San Luis Potosí en el movimiento precursor de 1910-1911 así como en los primeros años de la Revolución,[18] elegí aquella región para mi investigación, delimitándola con amplitud suficiente de tal modo que incluyera tanto las áreas mineras (que se extienden hasta Guanajuato, Zacatecas, Coahuila y Nuevo León) como las áreas rurales (que en la populosa región indígena huasteca abarcan porciones de Tamaulipas, Veracruz e Hidalgo).

En la historia regional de San Luis Potosí fácilmente se encuentran maestros de primaria revolucionarios. Unos de estos al combinar sus enseñanzas con la agitación política encontraron muertes prematuras o fueron exilados; otros se elevaron a rangos de significado político y militar al hacer patentes sus radicales puntos de vista en las convenciones políticas y constitucionales de 1914 y 1916. Cuando la lucha hubo terminado y la Constitución de 1917 fue promulgada, la importancia de estos maestros, por lo general, decayó y ellos fueron olvidados.

Entre los maestros revolucionarios de San Luis Potosí estuvieron: Librado Rivera, que fue instructor de Antonio I. Villarreal en la Escuela Normal del Estado en 1900, impulsó al PLM

en 1905, participó en las revueltas y huelgas de 1906-1908 y llegó a ser editor de *Regeneración* a la vez que mano derecha de Ricardo Flores Magón en el exilio;[19] Luis Toro, que editó un periódico local en San Luis Potosí con el que se ganó la ira de Porfirio Díaz y, a seguidas, la prisión y la tortura hasta su muerte;[20] David G. Berlanga, quien, como Director General de Primaria del Estado en 1911-1912, eliminó las escuelas confesionales y llegó a ser más tarde secretario de la Convención de Aguascalientes, donde expresó ideas liberales abiertamente salpicadas de socialismo;[21] Cándido Navarro que fundó en 1910 la Escuela Popular Independiente en la comunidad rural de Azcapotzalco, invadió San Luis Potosí en 1911 con un ejército maderista de mineros y campesinos, se opuso más tarde a Madero por considerarlo demasiado moderado y murió en el levantamiento de 1913 contra el general Huerta;[22] y Luis G. Monzón Teyatzin, nacido en los suburbios de San Luis Potosí, graduado en su Escuela Normal (1893), director de varias primarias de la región (1893-1897), expulsado por sus actividades sediciosas en contra de un cacique local (1897), magonista activo en el movimiento precursor en Sonora, donde también impartió clases (1900-1908), agitador importante en los límites occidentales de la Huasteca potosina (1909-1910), colaborador del periódico anti-Díaz, *Diario del Hogar,* de la ciudad de México, fundador y director de la avanzada Escuela Moderna de San Luis Potosí (1910-1911), más tarde miembro de las fuerzas sonorenses del general Diéguez y delegado constitucional izquierdista al Congreso de Querétaro (1916-1917).[23]

Además de estos maestros revolucionarios potosinos habría que citar a Graciano Sánchez, quien enseñó en una escuela rural en Soledad, S.L.P. al mismo tiempo que cultivaba la tierra, después se unió a la Revolución para convertirse más tarde (octubre de 1933) en el primer secretario general de la primera organización nacional de campesinos, la Confederación Campesina Mexicana (después de 1938 Confederación Nacional Campesina —la CNC de hoy) y primer jefe del Departamento de Asuntos Indígenas (1936-1939).[24]

En estos casos particulares, los maestros de primaria mantuvieron, mientras fue posible, sus modestas vidas en las escuelas, interrumpiendo su profesión sólo temporalmente para participar en asuntos militares y políticos. Su papel como revolucionarios se desenvolvió señaladamente en la agitación, la consulta intelectual, la delineación de programas, y, políticamente, en su tendencia izquierdista.

EL MEJOR EJEMPLO de un maestro que tuvo un profundo efecto sobre los progresos revolucionarios es el de Alberto Carrera Torres, una figura muy significativa, casi abandonado por completo en las historias nacionales.[25] Carrera Torres comenzó su trayectoria revolucionaria cerca de Tamaulipas, desparramó su influencia tanto ideológica como militar dentro de San Luis Potosí, y hasta alcanzó un grado de prominencia nacional a través de su corta asociación a la causa constitucionalista de Carranza. Éste mandó ejecutar a Carrera Torres en febrero de 1917. Su verdadero papel fue aquel de consejero revolucionario de los hermanos Cedillo, quienes encendieron la chispa del levantamiento de campesinos en San Luis Potosí. Simultáneamente se estableció como caudillo revolucionario del triángulo Tula-Ciudad del Maíz-Ciudad Valles en la región rural de San Luis Potosí y Tamaulipas. Si no hubiera sido por Carrera Torres y los hermanos Cedillo, las regiones campesinas de San Luis Potosí y del área suroeste de Tamaulipas (esto es, la principal fuente de masas campesinas de esa parte de México) probablemente no se hubieran unido a la Revolución desde un principio, o a lo mejor, hubieran permanecido desorganizadas, divididas por riñas locales y sin poder ayudar a la rebelión. Así, el papel de Carrera Torres fue tan crucial para esa parte de México como, tal vez, el de Montaño en Morelos —en verdad, mucho más, puesto que Carrera Torres fue no sólo una inspiración ideológica local sino también un general activo que hizo campañas en diversas regiones de México.

Por ser el representante de la evolución de un maestro típico de provincia que se convirtió en líder revolucionario influyente, la vida de Carrera Torres es ejemplar. Nació en 1887

en el seno de una modesta familia de la clase media de Tula, Tamaulipas, siendo el primero de los seis hijos del arriero Candelario Carrera Muñoz y de su esposa Juana Torres.[26] El padre de Alberto fue mayordomo de una compañía de transportes de mulas y caballos propiedad de un español. Su madre atendía una pequeña tienda de abarrotes. Cuando los hijos crecieron y el negocio prosperó, el padre invirtió su dinero en una pequeña porción de tierra de cerca de 20 hectáreas, por lo que ascendió socialmente de la pequeña burguesía al respetado rango de terrateniente de la clase media, mientras que económicamente aumentaba la oportunidad de financiar la educación de sus hijos. Siendo católicos fervientes, los Carrera Torres bautizaron a su "Potrero de San Pedro".

Alberto correspondió a las aspiraciones de su padre yendo a la Escuela Normal de Tula y después convirtiéndose en maestro de primaria de la Escuela Benito Juárez del mismo lugar. Un maestro suyo lo recordaría más tarde como "modesto hasta parecer tímido".[27]

Alberto leía vorazmente: mostraba especial interés en la Revolución Francesa, la Guerra Civil de los Estados Unidos (que para él era más la liberación de los esclavos que la preservación de la Unión), y las épocas de la historia moderna mexicana, la Independencia y la Reforma. Tal vez como reacción contra las tendencias clericales de sus padres, y seguramente en respuesta al sistema político cerrado, a las limitaciones y la pobreza observadas bajo Porfirio Díaz en su región, Alberto atendió con interés a los ejemplares del semanario *Regeneración* de Flores Magón que ocasionalmente aparecían en Tula. Se unió al PLM y se comprometió políticamente en contra del régimen de Díaz. Cuando dio una indignada conferencia a sus alumnos sobre la maldad del régimen de Díaz, muy recientemente ejemplificada en la represión militar violenta contra los huelguistas auspiciados por el PLM en Río Blanco en 1907, Alberto fue encarcelado por funcionarios locales. Las tropas y la policía también intervinieron en diversas ocasiones, cuando Alberto trató de convertir las celebraciones de las fiestas patrias en Tula, en ocasio-

nes para "alborotar" a la gente hablando de los ideales de Juárez y del liberalismo.

En este período de 1907-1908, tal vez reaccionando a la encesidad de defenderse legalmente ante los fiscales y procuradores porfiristas, Alberto decidió estudiar leyes, lo que hizo bajo la tutela de un abogado local en los tres años siguientes. También se unió en amistad familiar con Francisco I. Madero, mayormente por su romance con la hija de Gustavo, el astuto hermano de Francisco. En 1910 Alberto se convirtió en un ardiente antirreeleccionista, por lo que, igual que otros tantos miembros antiguos del PLM de entonces, se hicieron acreedores a la franca antipatía de Ricardo Flores Magón y Librado Rivera, quienes sentían que el tipo de reforma política de Madero era equivalente a un aplazamiento eterno de las valiosas reformas sociales y económicas.[28] Dentro de la excitación política de aquellos tiempos, aprobó sus primeros exámenes de jurisprudencia en Ciudad Victoria, capital de Tamaulipas, convirtiéndose en pasante de derecho —nunca terminó dichos estudios.

Por sus previos contactos con el PLM y sus miembros en Tamaulipas, por su dirección en Tula de la causa antirreeleccionista de Madero, por sus contactos personales con él, y por último, por el respeto y confianza que obtuvo de los campesinos, de los trabajadores, y de los elementos disgustados de la clase media de su región, Alberto Carrera Torres fue fácilmente reconocido como líder revolucionario en la región de Tula cuando llamó al pueblo a las armas en mayo de 1911. Como Jefe del Ejército Libertador del Estado de Tamaulipas promulgó en Tula una proclama revolucionaria titulada "Sufragio Efectivo y No reelección" (23 de mayo de 1911), en la cual empeñó la lealtad de su región a Madero.[29]

Alberto pronto se convirtió en miembro del renovado Partido Constitucional Progresista. También en 1911, cuando fue herido en la pierna en un atentado, padeció una serie de operaciones quirúrgicas en la ciudad de México cuyo resultado fue una pierna artificial, todo generosamente pagado por Francisco I. Madero.

Qué tan radicales eran las ideas políticas de Alberto en este tiempo, no se sabe con exactitud. Había sido educado políticamente en la escuela revolucionaria del PLM que se inclinaba tanto al anarquismo como al liberalismo. Él, en sí, estuvo orientado por naturaleza y por su educación hacia las libertades y derechos individuales. Al igual que Madero, se inspiró en la herencia liberal de Juárez: libertad política, libertades municipales y anticlericalismo. Pero a diferencia de Madero, no hay indicación alguna de que estuviera ansioso de comprometerse con los funcionarios de Díaz.[30] Se unió a la Revolución de Madero de 1910 de la misma forma como lo hiciera el PLM —en un gesto de unidad contra el enemigo común—, así como por la lealtad a la familia Madero.[31] Se sabe que fue un fanático de la necesidad de más escuelas, mejor educación, más campañas alfabetizadoras en el campo, cosa que le ganó el afecto de muchos campesinos y pequeños burgueses de la región de Tula, al igual que la lealtad de otros maestros de escuela que más adelante se convirtieron en sus subordinados. (En entrevistas en toda la zona rural de México he confirmado la tendencia de los maestros de primaria a unirse a los movimientos revolucionarios armados aún sin llegar a ser oficiales dirigentes al nivel de Carrera Torres o Baca Calderón). Finalmente en su trayectoria posterior demostró su radicalismo en asuntos agrarios. Es más, a principios de agosto de 1911, a pesar de su amistad con Madero, parece que fue considerado lo suficientemente radical como para ser arrestado con motivo de su clara participación en la pequeña revuelta a favor de la reforma agraria proclamada por Andrés Molina Enríquez.[32]

Que las metas revolucionarias de Alberto Carrera Torres iban más allá, en contenido y énfasis, que las de Madero, se demuestra con claridad en junio de 1912, cuando fue candidato para diputado al Congreso Nacional. En su proclama para su candidatura, Carrera Torres primero aclamó a otros dos candidatos tamaulipecos para el Congreso, quienes

> Contribuyeron conmigo al triunfo de la pasada Revolución, ayudándome desde antes del 28 de noviembre de 1908, cuando el dictador Porfirio Díaz lanzó sobre mí y mis partidarios las fuerzas federales[33]

Él, entonces, afirmó su campaña con el argumento de que su amistad personal con Madero podría hacer más efectiva su lucha a favor de la reforma agraria. La parte completa relativa a asuntos socio-económicos, más de la mitad de la proclama, es significativa:

> La amistad con que me ha honrado el señor don Francisco I. Madero, actual Presidente de la República, me facilitará a mí y a mis recomendados los medios legales y por la vía recta, para gestionar a todo trance la devolución de los ejidos a los pueblos; la repartición de terrenos a los que carezcan de ellos, en la forma y términos convenientes; atención e higiene de las cárceles; interés y ayuda eficaz a los presos que sean víctimas de falsas imputaciones de parte de sus calumniadores, así como a los que, por falta de precaución o en defensa legítima, hayan perpetrado un hecho; y mejoramiento a sueldos de los empleados del Poder Judicial.[34]

La crisis de febrero de 1913, "la decena trágica" que condujo al derrocamiento de Madero, originó un radicalismo general entre los revolucionarios de México, incluyendo a Carrera Torres, quien se volvió intransigente en su insistencia por la inmediata reforma agraria. Alberto y sus seguidores se levantaron en armas bajo la bandera de "Ley Ejecutiva del Reparto de Tierras", proclama lanzada por el general Alberto Carrera Torres el 4 de marzo de 1913,[35] veintitrés días *antes* del económico y socialmente inflexible Plan de Guadalupe de Carranza, y *cinco meses previos* al comúnmente reconocido "primer" acto revolucionario de reparto de tierras del general Lucio Blanco en Matamoros, Tamaulipas.[36]

Con la ayuda de Vito Alessio Robles, Primo Feliciano Velázquez, el finado historiador conservador de San Luis Potosí, resumió lo que equivocadamente denominó ley de un "régimen comunista" como sigue:

> Su artículo primero desconoció al gobierno de Victoriano Huerta, sindicando de bandidos y traidores a cuantos con él colaborasen. Los artículos segundo y tercero preconizaron el aniquilamiento de periódicos enemigos, mediante la confiscación de las imprentas y la aplicación de la pena de muerte a los periodistas que denigrasen a la Revolución. El cuarto y quinto ordenaron la expropiación de los bienes de Huerta y

sus partidarios; el sexto advirtió que no reconocería el pueblo mexicano deuda alguna exterior o interior contraída por el usurpador gobierno.

Dispuso el artículo séptimo la formación de la Primera Junta Agraria, integrada por el mismo Carrera Torres y Francisco S. Carrera, Eduardo Carrera, Pedro Ruiz, M. Othón, Julio Medrano, C. Alvarez, Bernabé Rodríguez, Wulfrano Torres, "y demás jefes de la columna del suscrito".

Dispuso el artículo octavo: "Todas las haciendas que vayan cayendo en poder de los jefes de la Revolución Constitucionalista, correspondientes a Porfirio y Félix Díaz, Huerta, Mondragón, Blanquet, Reyes, Orozco, Iñigo Noriega ,Creel, Terrazas y demás partidarios de éste en general, serán repartidas inmediatamente en porciones de cien mil metros cuadrados para cada familia, en toda la nación, entregándoseles en el acto títulos provisionales..."

El artículo noveno mandó cancelar todas las cuentas que sirvientes y comerciantes adeudaran a las personas designadas en el artículo anterior. El décimo consideraba como jefes de familia a los casados de dieciocho años, a los solteros de 21 y a las viudas con hijos.

En los restantes artículos se ordenó la construcción de presas y la perforación de pozos artesianos para favorecer a los proletarios; que los soldados del ejército federal recibirían diez hectáreas de tierra, siempre que no combatieran a los revolucionarios; el desconocimiento de los títulos militares de los jefes y oficiales del mismo ejército federal; la implantación de la instrucción militar en toda la República conforme a un método enteramente democrático, organizándose batallones y regimientos, para que presten sus servicios los ciudadanos en el Estado de su propia residencia, y quedando nulos los famosos sorteos.

Sobre el reparto de tierras prescribió el artículo dieciséis: "Todo jefe que haga reparto de territorio deberá hacer un minucioso inventario y entregar un vale provisional al propietario de los terrenos fraccionados, haciendo constar que es enemigo de la actual revolución felicista, huertista, reyista, o que estuvo ayudando directa o indirectamente contra ésta..." Los dos siguientes artículos dispusieron que cada poseedor de un lote o porción de terreno estaba obligado a ayudar a la Revolución Constitucionalista, y que en ningún tiempo tendría derecho para vender o enajenar el que la nación le había regalado.[37] El artículo diecinueve dijo textualmente: "Todos los habitants de la República tienen derecho de agruparse inmediatamente en cada población grande o chica, hacienda o rancho, y nombrar su jefe, si no lo hubiere, o si el que opera se opone al reparto de tierras, para que aquel otro les haga el reparto en el acto, de tierras, de la jurisdicción, en la forma y términos prevenidos..." El vigésimo y último artículo fue como sigue: "Todos los terrenos que hayan sido quitados del

> modo más arbitrario e infame por los bandidos porfirista y felicistas a los indígenas de toda la República, serán devueltos inmediatamente que caigan en poder de los jefes constitucionalistas, repartiéndolos entre los aludidos indígenas conforme a las disposiciones de esta ley".[38]

En una ley complementaria a la anterior, fechada el 5 de marzo de 1913, Carrera Torres decretó la pena de muerte para

> los individuos que a la sombra de la actual revolución, roben, incendien, abusen con las familias, ancianos inválidos, niños, etc., y cometan actos sin autorización alguna de los jefes de esta columna dada por escrito u otra de su especie, desprestigiando y deshonrando la sagrada causa que defendemos.[39]

Las tropas federales asaltaron con presteza la casa de Carrera Torres, la incendiaron hasta que quedó en cenizas, y atraparon a sus padres, los que escaparon más tarde y se unieron (en defensa propia) con Alberto y sus hermanos. Alberto nombró a su tropa "División Gustavo A. Madero", en honor del difunto padre de su amada; rápidamente reunió una fuerza de miles de hombres en contra de los federales de Huerta. Algunos de los partidarios de Alberto llevaban la bandera de la Virgen de Guadalupe, otros la enseña tricolor de la Independencia y todos se unieron bajo la promesa de Alberto de "Tierra y Libertad", el viejo lema del PLM que más tarde sería adoptado por los zapatistas.

Velázquez ha descrito vivamente la reglamentación de la zona en que el maestro-general Carrera Torres operó durante la reñida pelea en Tamaulipas y San Luis Potosí:

> Los campesinos soldados no recibían sueldos en moneda. En cada poblado de alguna importancia había casas de comercio, zapaterías, sombrererías, etc., que proveían de lo más indispensable a todos los habitantes. Las tiendas ministraban a los casados raciones alimenticias; los solteros tomaban su alimento en comedores colectivos, de los cuales había varios en los pueblos y hasta en las rancherías. Las zapaterías daban huaraches; las sombrerías sombreros de palma; las sastrerías, calzones y camisas de manta, y vestidos de percal y rebozos a las mujeres. El producto del ixtle se empleaba en adquirir armas y parque de los Estados Unidos.[40]

El general Carrera Torres ayudó en junio y julio de 1914, a tomar la ciudad capital de San Luis Potosí, núcleo ferroviario de la parte norte-centro de México, con la colaboración de las fuerzas de los Cedillo, Pablo González, Jesús Carranza y Eulalio Gutiérrez.[41] Cuál fue la influencia que ejerció Carrera Torres en los decretos radicales a favor de la clase trabajadora y campesina (septiembre de 1915) expedidos por el gobernador provisional de San Luis Potosí, Eulalio Gutiérrez, no podemos saberlo con certeza.[42]

Sin embargo, Carranza manifiestamente sintió la necesidad de la ayuda de Carrera Torres cuando las desavenencias fatales con Villa y Zapata empezaron a cristalizar durante la Convención de Aguascalientes en los días de otoño de 1914. El "Primer Jefe" ofreció a Alberto la gubernatura y el mando militar de San Luis Potosí, a lo cual el joven idealista contestó en una carta de fecha 12 de noviembre de 1914:

> Desde 1908 a la fecha vengo siendo enemigo de ocupar puestos públicos, y si me encuentro entre los primeros que han empuñado las armas en la Revolución Constitucionalista, esto ha sido tan sólo para luchar por la realización de los ideales que persiguen los verdaderos patriotas... para quienes los derechos del pueblo son sagrados y desean mantener[los] incólumes y garantizados contra todas las tiranías... tengo que considerarme más satisfecho y tranquilo hallándome alejado de los puestos públicos y sin ambiciones ni pretensión alguna creer cumplir con mi deber de mexicano asumiendo el carácter de simple soldado, carácter que ya hoy por hoy me cuesta la pérdida de un pedazo de mi cuerpo, pues usted sabe que me falta una pierna y que costará la otra, quizá tal vez hasta la vida, porque dispuesto estoy a no retirarme de la patriótica lucha sino hasta sentir el placer de ver realizada la reivindicación de los derechos de nuestra clase media, de los hijos del pueblo humilde. Por lo que altamente reconocido por la inmerecida distinción que hoy se sirve hacerme, confiándome el nombramiento de gobernador y comandante militar tengo la pena de manifestarle que no me es dado aceptarlo.[43]

La carta anterior refleja la obstinada determinación de Carrera Torres para pelear por las causas económicas y sociales y no querer atarse a las máquinas políticas o a las ambiciones. También es probable que Alberto estuviera satisfecho con el go-

bierno progresista de Gutiérrez, a quien más tarde seguiría como presidente provisional de la República, elegido en la Convención de Aguascalientes. Sin embargo, existen pocas pruebas, después de la fase maderista de la Revolución, de que Alberto se ligara a causas individuales, como aquellas de los grandes héroes de la Revolución (Villa, Zapata, Carranza, González, Obregón, etc.). Más bien, tendía a seguir la dirección principal de los eventos político-militares dentro de cualquier área en la que él estuviera operando. Así, por ejemplo, además de sus actividades en el norte, obtuvo victorias militares para los constitucionalistas en Campeche, Yucatán, Quintana Roo, Chiapas y Tehuantepec entre 1913-1914, y en el período 1914-1915 unió sus fuerzas con el ejército villista dominante de la región centro-norte, defensor de la causa de la Convención de Aguascalientes.[44] Con todo, cuando el ejército de Villa fue derrotado por el ejército constitucionalista del general Alvaro Obregón, muchos de los líderes norteños asociados a la causa de la Convención fueron hechos prisioneros o ejecutados. Entre los así tratados estaba Carrera Torres, quien, acusado por los constitucionalistas victoriosos de haber incurrido en el crimen de "contrarrevolucionario", fue sentenciado a muerte y cayó ante un pelotón de fusilamiento en febrero de 1917.

No obstante, en sus últimas cartas, escritas el día de su ejecución en Ciudad Victoria (16 de febrero de 1917), el ánimo de Alberto Carrera Torres estaba inusitadamente libre de resentimiento en contra de los constitucionalistas para quienes muy al principio de la Revolución había ganado tantas batallas; en ellas no hay acrimonia, y sus pensamientos son tan faltos de ambición y tan idealistas como siempre. Sus dos postreras cartas fueron para su primo y para su madre. Ambas dicen casi las mismas cosas, aunque la de su primo incluye una alusión algo más tierna hacia su amada (la hija de Madero) y lo que podría entenderse como una referencia a la Providencia en la firma: "que vaya con Dios". A su madre escribó:[45]

> Soy inocente [del crimen de "contrarrevolucionario"] . . . desde el día en que nací, a la fecha soy el mismo porque jamás fumé, tomé alcohol,

ni conocí mujer en este mundo, hasta el momento en que exhalo el último suspiro estoy puro... procure que [los niños] se eduquen en gramática, aritmética, geometría, teneduría de libros, inglés, francés y alemán, agricultura, ganadería, industria y comercio, y que lleven por costumbres no perder el tiempo en balde —ni de noche— no fumar, no tomar alcohol, no frecuentar malas compañías, no cohabitar con mujer alguna sino hasta casarse, ser metódicos y que nunca hagan mal a nadie, ni hablen mal de nadie, hagan bien siempre que puedan.

Mi novia hasta el último momento la adoro con todo mi corazón y la llevo en mi alma. No olvide que la agricultura, la minería, industria y el comercio son las fuentes de felicidad del ser humano, por los niños.

Que disfrute de salud.

un abrazo
[firma] Alberto

Ese mismo día, irónicamente once días después de la promulgación de la Constitución de 1917, documento que vindicaba su causa pero que representaba sólo un triunfo en papel impreso, Alberto Carrera Torres, todavía sin llegar a los treinta años de edad, rehusó la venda en los ojos, señaló a su corazón, y dijo al oficial que comandaba el pelotón de fusilamiento:

Que no me peguen en la cara. Ordene cuando guste. Muero por la libertad del pueblo.[46]

He presentado el ejemplo de Alberto Carrera Torres porque sugiere los elementos psicológicos y políticos que contribuyeron en el papel radical que jugaron numerosos maestros de primaria en la Revolución Mexicana de 1910-1917. Las remotas protestas en contra de la dictadura de Díaz, la ética puritana y el idealismo inalterable, la devoción a la reforma educativa y agraria, la insistencia en reformas socio-económicas, el desinterés en puestos políticos, la gravitación hacia la izquierda y la identificación con las masas fueron elementos más o menos comunes a todos los maestros de escuela que contribuyeron a la Revolución Mexicana, con las excepciones obvias señaladas arriba.

Debido a que muchos de estos maestros permanecen desconocidos al historiador y aun a muchos de los revolucionarios

mexicanos sobrevivientes, la presentación del caso de Carrera Torres, tomado al azar como ejemplo de las situaciones revolucionarias creadas en la época, no sólo sostiene la tesis de este trabajo sino que también paga un tardío tributo a todos los maestros revolucionarios de México, algunas de cuyas carreras, a juzgar por lo que hasta ahora sabemos, fueron cortadas en plena edad viril por su militante devoción a la que Alberto Carrera Torres denominó la "clase media y los hijos del pueblo humilde".

NOTAS

[1] Cabrera fue maestro de escuela por corto lapso (1895) en una hacienda pulquera del Estado de Tlaxcala, hecho que después manejó políticamente para "probar" que conocía el sufrimiento de los campesinos. Ver Luis CABRERA, *La reconstitución de los ejidos de los pueblos como medio de suprimir la esclavitud del jornalero mexicano,* México, Tipográfica de Fidencio S. Soria, 1913.

[2] José G. ESCOBEDO y Rosendo SALAZAR, *Las pugnas de la gleba, 1907-1922,* México, Editorial Avante, 1923, pp. 20, 40, 53.

[3] Djed BÓRQUEZ, *Crónica del Constituyente,* México, Ediciones Botas, 1938, pp. 34-35; Antonio DÍAZ SOTO Y GAMA, *La revolución agraria del Sur y Emiliano Zapata, su caudillo,* México, Imprenta Policromia, 1960, pp. 214-222. Gran cantidad de periodistas criticaron a Díaz y agitaron en favor de la Revolución en México, desde Filomeno Mata (1842-1911), fundador del *Diario del Hogar,* a Daniel Cabrera, Juan Sarabia y otros editores de *El Hijo del Ahuizote,* y a Ricardo Flores Magón, editor de *Regeneración* (1900-1911).

[4] Cf. Roberto MICHELS, "Intellectuals", *Encyclopedia of the Social Sciences,* New York, The Macmillan Co., 1947. Vol. VII, pp. 118-124.

[5] Moisés GONZÁLEZ NAVARRO señala, entre paréntesis, el papel de los maestros en "La ideología de la Revolución Mexicana" en *Historia Mexicana,* X: 4 (abril-junio de 1961), p. 630.

[6] Francisco BULNES, *The Whole Truth About Mexico —President Wilson's Responsability,* New York, M. Bulnes Book Co., 1916, p. 324. Bulnes está equivocado al citar a Práxedis Guerrero, quien fue anarquista, como socialista, y cuyas enseñanzas sólo las realizó en pequeños talleres y entre los trabajadores de las fábricas; Guerrero nunca estuvo en una escuela normal. Ver Eugenio MARTÍNEZ NÚÑEZ, *La vida heróica de Práxedis G. Guerrero,* México, Biblioteca del Insituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1960.

[7] Francisco BULNES, *op. cit.*, p. 141.

[8] Para la constante crisis educativa de México, ver Ramón Eduardo RUIZ, *México: The Challenge of Poverty and Illiteracy*, San Marino, The Huntington Library, 1963, pp. 87, 115-122, 195-216.

[9] Podría ser objetado, en el caso de México, que Hidalgo y Morelos fueron sacerdotes —no maestros de escuela— a quienes los campesinos y mineros apoyaron con pasión revolucionaria, pero al movimiento de Independencia siguió un conflicto de casi un siglo, entre clericales y liberales, que colocó a los sacerdotes de 1910 en una posición mucho menos propicia para poder promover un profundo levantamiento social.

[10] Las condiciones escolares en Nayarit eran poco más o menos tan sombrías como las de otras partes del país, según la opinión de Daniel Cosío VILLEGAS y Moisés GONZÁLEZ NAVARRO, *Historia moderna de México: El Porfiriato. La vida social*, México, Editorial Hermes, 1957, pp. 550, 580, 594, 600, 649, 667. Tal vez lo más aterrador de todo esto, desde el punto de vista de los maestros y educadores, fue el hecho de que las inscripciones en las escuelas normales de todo México disminuyeron de 3 689 en 1900 a 2 552 en 1907, mientras que las necesidades de educación aumentaban con el crecimiento de la población. *Ibid.*, p. 667. La reducción en el número de los aspirantes a maestros refleja seguramente lo poco atrayente de ese tipo de trabajo en aquellos años.

[11] Eugenio MARTÍNEZ NÚÑEZ, *op. cit.*, pp. 31-32. Para un testimonio personal sobre esa época de BACA CALDERÓN, consultar su *Juicio sobre la guerra yaqui y génesis de la huelga de Cananea, 1º de junio de 1906*, México, Ediciones del Sindicato Mexicano de Electricistas, 1956, y su carta dirigida al *Diario del Hogar*, del 14 de agosto de 1911; asimismo ver Manuel GONZÁLEZ RAMÍREZ (ed.), *La huelga de Cananea*, México, Fondo de Cultura Económica, 1956, pp. 106-136. (Fuentes para la Historia de la Revolución Mexicana, III).

[12] Para los estatutos de la Unión Liberal Humanidad, ver Manuel GONZÁLEZ RAMÍREZ (ed.), *op. cit.*, pp. 3-4.

[13] Manuel GONZÁLEZ RAMÍREZ (ed.), *Planes políticos y otros documentos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1956, pp. 3-29. (Fuentes para la Historia de la Revolución Mexicana, I); Manuel GONZÁLEZ RAMÍREZ (ed.), *La huelga de Cananea*, México, Fondo de Cultura Económica, 1956, pp. xxi-xxii; (Fuentes para la Historia de la Revolución Mexicana, III) y Manuel GONZÁLEZ RAMÍREZ, *La Revolución social de México. I, Las ideas. La violencia*, México, Fondo de Cultura Económica (s. f.), pp. 57, 65.

[14] Ver Baca Calderón a Antonio I. Villarreal (San Luis, Mo.), 6 de abril de 1906, en Manuel GONZÁLEZ RAMÍREZ (ed.), *La huelga . . .*, pp. 9 y 10. En su momento, Ricardo Flores Magón siguió una estrategia consciente, por lo visto elaborada mientras estuvo en la prisión de Belén en 1903 o inmediatamente después, que buscaba deliberadamente el encubrimiento de su anarquismo detrás de una fachada "liberal progresista", de acuerdo con su

no siempre digno de confianza, colega, discípulo y hermano, Enrique Flores Magón, "La vida de los Flores Magón" en *Todo*, México, 8 de mayo de 1934. Que Ricardo Flores Magón fue un anarquista desde el principio del movimiento precursor (1900) está, empero, confirmado por quienes lo conocieron mejor en aquella época (por ejemplo, Enrique Flores Magón, Alfonso Cravioto, Antonio Díaz Soto y Gama) o más tarde (como Nicolás T. Bernal), así como por comentaristas simpatizadores o contrarios —ver, por ejemplo, Pedro María ANAYA IBARRA, *Precursores de la Revolución Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, 1955, pp. 22-23; y el informe secreto de 1906 de la Agencia de Detectives Furlong, "El informe secreto de la 'Pkerton' [sic]" en *El Demócrata*, 4 y 6 de septiembre de 1924. Algunos historiadores sienten que Flores Magón sufrió una "conversión al anarquismo" en la época posterior a 1906, o tal vez tan tarde como 1910, pero no existe tan siquiera una evidencia para confirmar dicha teoría; lo que realmente pasó fue que admitió públicamente su anarquismo cada vez con más frecuencia en esos años.

[15] Juan Sarabia a Manuel Sarabia, 10 de agosto de 1910, impreso en *La Prensa* (San Antonio, Texas), 23 de septiembre de 1934; *Diario del Hogar*, 13 de agosto de 1911.

[16] Ignacio MORALES y Gonzalo MOTA, *El general Esteban Baca Calderón*, México (s. e.), 1917, p. 26.

[17] Djed BÓRQUEZ, *op. cit.*, p. 160; Víctor ALBA, *Las ideas sociales contemporáneas en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1960, pp. 184, 194.

[18] James D. COCKCROFT, "Intellectuals in the Mexican Revolution: The San Luis Potosi Group and the Partido Liberal Mexicano, 1900-1913", disertación no publicada para obtener el grado de doctor. Universidad de Stanford, 1966.

[19] Alicia PÉREZ SALAZAR, *Librado Rivera: un soñador en llamas*, México, Edición de los Amigos, 1964; entrevistas con Antonio Díaz Soto y Gama, 1956.

[20] John KENNETH TURNER, *Barbarous Mexico*, Chicago, Charles H. Kerr & Co., 1910, p. 169.

[21] *El Estandarte* (San Luis Potosí), 3 de diciembre de 1911, *passim*; David G. BERLANGA, *Soluciones del socialismo*, Aguascalientes, Imprenta Pedroza e Hijos, 1914.

[22] Manuel SÁNCHEZ VALLE, *El profesor y general Cándido Navarro*, Guanajuato, Publicaciones de la Unión de Estudiantes Socialistas Guanajuatenses, 1937; Luis F. BUSTAMANTE, "Cándido Navarro" en *El Estandarte*, 27 de mayo de 1911; Antonio DÍAZ SOTO Y GAMA, "Hombres de la Revolución: las proezas de Cándido Navarro", en *El Universal*, 20 de junio de 1951.

[23] Djed BÓRQUEZ, *Monzón: semblanza de un revolucionario*, México, Talleres de A. Artís, 1942; Bórquez observa que los maestros eran atraídos

a Sonora por los mejores salarios, y enlista a 15 maestros de los que tiene noticia, incluyendo a Calles y Monzón que siguieron un curso revolucionario desde el salón de clases. Cf. Ramón Eduardo RUIZ, *op. cit.*, pp. 8, 40.

[24] Ramón Eduardo RUIZ, *op. cit.*, pp. 54, 143-144, 161.

[25] Los documentos sobre Carrera Torres serán referidos bibliográficamente, pero no así los nombres de las personas que los suministraron ya que han querido permanecer anónimos por "razones políticas", es presumible que su temor se base en la creencia de que el elemento carrancista aún mantiene un poder que podría ser utilizado en su contra.

[26] Eugenio MARTÍNEZ NÚÑEZ, *La Revolución en el Estado de San Luis Potosí, 1900-1917*, México, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1963, p. 34. Este autor afirma que Carrera Torres nació en un pueblo al norte de Guadalcázar, "entre los límites de los Estados de San Luis Potosí y Tamaulipas ... de acuerdo con los recuerdos de antiguos residentes"; no obstante, los antiguos residentes entrevistados por este escritor dicen que Carrera Torres nació en o cerca de Tula, Tamaulipas.

[27] Manuel VILLASANA ORTIZ, "Discurso a los estudiantes de la Escuela Benito Juárez de Tula", 16 de septiembre de 1920. Colección del autor.

[28] Ver el *Manifiesto del PLM* del 23 de septiembre de 1911, con el rubro "Tierra y Libertad", en Manuel GONZÁLEZ RAMÍREZ (ed.), *Manifiestos políticos, 1892-1912*, México, Fondo de Cultura Económica, 1956, pp. 369-375. (Fuentes para la Historia de la Revolución Mexicana, IV).

[29] Alberto CARRERA TORRES, "Sufragio Efectivo y No Reelección", Tula, 23 de mayo de 1911. Colección del autor.

[30] Los Tratados de Ciudad Juárez de mayo de 1911, ejemplifican los compromisos de Madero con los funcionarios porfiristas. Stanley R. Ross, *Francisco I. Madero, Apostle of Mexican Democracy*, Nueva York, Columbia University Press, 1955, pp. 169-171, 182, 185; Charles C. CUMBERLAND, *Mexican Revolution: Genesis under Madero*, Austin, Texas University Press, 1952, pp. 149-150.

[31] La política del PLM fue oficialmente establecida en una circular del 16 de noviembre de 1910, que delineaba las desavenencias con Madero pero fomentaba la guerra contra Díaz, circular firmada tanto por el anarquista Ricardo Flores Magón como por el maderista (pero aún miembro del PLM) Antonio I. Villarreal. Diego ABAD DE SANTILLÁN, *Ricardo Flores Magón, el apóstol de la revolución social mexicana*, México, Grupo Cultural "Ricardo Flores Magón", 1925, pp. 65-67.

[32] Manuel GONZÁLEZ RAMÍREZ, *Manifiestos ...*, pp. 311-312.

[33] Esta exposición implica que Carrera Torres tomó parte activa en las revoluciones y huelgas del PLM en 1908, ya fuera como coordinador, corresponsal o como líder rebelde efectivo en el área de Tula, aunque existen pocos indicios de que hubiera ocurrido allí una revuelta seria. Muchos libe-

rales fueron encarcelados en 1908, y las tropas federales fueron utilizadas para resguardar el orden en el Norte agitado y en ebullición.

[34] Alberto CARRERA TORRES, "A mis siempre estimados y finos hermanos, los tamaulipecos del distrito de Tula y demás pueblos del Estado", Tula, junio de 1912. Colección del autor.

[35] Este documento puede ser localizado en la ciudad de México entre los papeles personales de Antonio Díaz Soto y Gama, a quien aquí expreso mi agradecimiento.

[36] Sobre Carranza y Blanco, ver, entre otros, a Jesús SILVA HERZOG, "La etapa constitucionalista y la lucha de facciones", en *Breve historia de la Revolución Mexicana,* México, Fondo de Cultura Económica, 1960, II, pp. 36-40, 48-51. SILVA HERZOG señala brevemente la repartición de tierras de Carrera Torres durante esos meses de la "primera" distribución de tierras de Blanco, en *El agrarismo mexicano y la reforma agraria,* México, Fondo de Cultura Económica, 1959, p. 219.

[37] Cf. Artículo 27 de la Constitución de 1917.

[38] Primo Feliciano VELÁZQUEZ, *Historia de San Luis Potosí,* México, Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, 1948, IV, pp. 250-252. Esta versión corresponde en todo lo esencial a aquélla de la colección de Díaz Soto y Gama.

[39] *Ibid.,* pp. 252-253.

[40] *Ibid.,* p. 253.

[41] *Ibid.,* pp. 255-256.

[42] Jesús SILVA HERZOG, *op. cit.,* p. 124.

[43] Carrera Torres a Carranza, 12 de noviembre de 1914, en Francisco R. GUILLÉN, "Hombres de la Revolución y su espíritu" en *El Sol de San Luis,* San Luis Potosí, 26 de febrero de 1956.

[44] Carrera Torres a un oficial subalterno, febrero de 1917. Colección del autor.

[45] Carrera Torres a Juana Carrera Torres, febrero 16 de 1917. Colección del autor.

[46] Relato de un testigo presencial que informó fuera de la base militar a partidarios de Carrera Torres. Colección del autor.

LA ENSEÑANZA Y LA PRÁCTICA DE LA INGENIERÍA DURANTE EL PORFIRIATO

Mílada BAZANT
El Colegio de México

LA ESCUELA DE INGENIEROS AL INICIO DEL RÉGIMEN (1876-1880)

LA ENSEÑANZA TÉCNICA en México tuvo sus orígenes en 1792 con la creación del Colegio de Minería que ofrecía las carreras de ingeniería hidráulica y minera. Este Colegio subsistió durante la mayor parte del siglo XIX. Otro establecimiento que brindaba enseñanza de la ingeniería era el Colegio Militar creado en 1822. En 1844 ocupó el Castillo de Chapultepec y después de su destrucción por el ejército norteamericano en 1848, recobró importancia como centro docente durante el gobierno de Porfirio Díaz, quien, desde el principio de su régimen, mostró un franco interés en la enseñanza técnica. La mayor parte de los ingenieros fue producto de la Escuela Nacional de Ingeniería creada en 1867 con la reforma educativa de Benito Juárez, institución en la que se había transformado el Colegio de Minería. Hacia 1874, el número de estudiantes inscritos era tan bajo que se pensaba cerrar el establecimiento y enviar los ocho o diez estudiantes que había al extranjero.[1] Sin embargo, Díaz logró que la carrera de ingeniería tuviera cierto éxito, promoviendo su ingreso y facilitando económicamente los estudios. Aunque la enseñanza superior era gratuita, se otorgaron becas a estudiantes que provenían de los estados, y también se enviaron a los mejores alumnos a perfeccionarse en el extranjero.

La profesión de ingeniero cobró importancia durante el régimen de Porfirio Díaz debido a la infraestructura económica y a la mentalidad de progreso material que se fue creando. La misma ne-

[1] DUMAS, s.f., III, p. 844. Véanse las explicaciones sobre siglas y referencias al final de este artículo.

cesidad social y circunstancia histórica hizo que este tipo de actividad proliferara como nunca. La conjunción de factores como la paz, la estabilidad política, las vías de comunicación y la migración y capital extranjeros convirtieron a México poco a poco en una nación más próspera y moderna. Tan solo los ferrocarriles provocaron un cambio drástico en la economía; los mercados locales, antes aislados entre sí, fueron asimilándose con otros para convertirse en regionales, nacionales y aún mundiales, alentando el desarrollo de la industria. Así como antes la profesión de abogado cumplía una función social, ahora los servicios profesionales del ingeniero eran indispensables para el desarrollo material de México. Por su "noble y honrosa profesión" los ingenieros realizaron la "transformación" del país y cumplieron una misión "bienhechora",[2] decía uno de lós catedráticos de la Escuela.

Durante todo el periodo porfirista ha de manifestarse un constante interés por la enseñanza de la ingeniería, reformando sus planes de estudio, y sobre todo aumentando la parte práctica. Si bien la aplicación de estos cambios resultara difícil de evaluar, es indiscutible el auge de esta profesión, todavía despreciada por la sociedad:

> El ingeniero, esa personificación del trabajo, difícilmente es comprendido en la sociedad; sus vigilias y afanes son rara vez considerados, y parece que se ha querido declarar su inutilidad. No es él, el que se ha hecho merecedor a tal situación; su mente se abrasa con los mil estudios que ha hecho, y su ambición es verlos realizados en el país, pero ésto es superior a sus fuerzas; estudia y aún inventa y encontrando la falta o ruindad de medios para la ejecución, tiene que amoldarse a exigencias, que mutilando sus proyectos lo ponen tal vez en ridículo. Esto es lo que pasa casi siempre, pudiendo afirmarse que el ingeniero es el caricaturista de sus propias obras.
>
> De aquí viene no la decadencia, sino la prostitución de la carrera, pues para las obras tal como se quiere, el ingeniero es inútil, y siendo caro en sus proyectos, es necesario dejarlo con la belleza de sus teorías. . .[3]

Sin embargo, el ingeniero debería formar

[2] Crespo y Martínez, 1901, pp. 78-79.
[3] Palavicini, 1945, p. 437.

> . . . la parte militante de la sociedad. Si en nuestro país no podemos por ahora esperar grandes recompensas, tenemos sin embargo una gran cosecha que levantar. A nosotros toca el convertir en oro el polvo de nuestra tierra. Tenemos que levantar pueblos, que dar fertilidad a los campos, riqueza y bienestar por todas partes. A nuestras obras deberá nuestra patria querida su poder y su grandeza, y donde hoy apenas se vegeta, tal vez dentro de pocos años existirá una sociedad de hombres libres y felices.[4]

Al finalizar el año 1876, el entonces director de la Escuela de Ingenieros, Antonio del Castillo, propuso una reforma en el plan de estudios que fue aprobada por el Congreso.[5] Se nota la influencia francesa al hacer hincapié en la parte teórica, tendencia que perduró varios lustros. Sin embargo, conforme avanzó el siglo fue filtrándose la corriente americana de corte pragmático, de tal manera que desplazó a la europea en el periodo post-revolucionario. Se fueron introduciendo cada vez más prácticas en la carrera, y algunos pensaron que aún así, la preparación académica del ingeniero era la de un "sabio", pero no la adecuada de un profesionista para resolver los problemas técnicos que requería México.

Los interesados podían obtener su título de ingeniero civil (tam-

[4] PALAVICINI, 1945, p. 440.

[5] COMUNICACIÓN, 1877; CESU, exp. 65. Las cátedras aprobadas y los profesores que las otorgaron fueron los siguientes: gimnasia, Bodo von Grümer; geometría descriptiva y dibujo de máquinas, Emilio Dondé; hidráulica, Gilberto Crespo; mecánica racional y aplicada, Eduardo Garay; geodesia y astronomía práctica, Leandro Fernández; teoría mecánica de las construcciones, Antonio Rivas Mercado; química aplicada, análisis químico y docimacia (ensayo de minerales a fin de determinar los metales que contienen y su proporción), Antonio del Castillo; mineralogía, geología y paleontología, Manuel Urquiza; caminos comunes y ferrocarriles, Eleuterio Méndez; puentes, canales y obras en los puertos, Francisco de Garay; dibujo topográfico y geográfico, Eduardo Sagredo; elementos de arquitectura y dibujo arquitectónico, Ramón Rodríguez Aragoity; estereotomía y carpintería de edificios, Ramón Agea; en la Escuela Práctica de Minas de Pachuca: metalurgia con obligación por parte del profesor de dirigir a los alumnos en los estudios prácticos que debían hacer en algunas ferrerías, laboreo de minas y legislación minera.

bién llamado ingeniero arquitecto) y de minas en cuatro años, de ensayador y apartador, de topógrafo e hidromensor y de ingeniero mecánico en dos años. De hecho, Porfirio Díaz no aumentó las especialidades de ingeniería en esta primera época; mantuvo las que Juárez había creado en 1869 y la única diferencia fue la fusión que hizo del ingeniero civil con el ingeniero arquitecto. Durante el periodo juarista esta última se estudiaba tanto en la Escuela de Ingenieros como en la de Bellas Artes.

De los 41 ingenieros recibidos de 1876 a 1880 (ver Anexo 1), nueve provenían de los estados. Debido a que pocas entidades ofrecían este tipo de estudios, los gobiernos locales becaban a los interesados en el Distrito Federal. Por otra parte, el ministro de Justicia e Instrucción Pública otorgó en 1877 32 becas de 35 pesos mensuales, que perdían los alumnos si no obtenían la aprobación por unanimidad en todas las materias que formaban el curso de cada año.[6]

La Escuela de Ingenieros tenía otro establecimiento en Pachuca donde los estudiantes del cuarto año de minas debían realizar sus prácticas. La Escuela Práctica de Metalurgia y Labores de Minas, como se llamó, fue establecida en 1877 por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Ignacio Ramírez. Seguramente se estableció en Pachuca debido a que era uno de los centros mineros más importantes de la República.[7] Otra de las funciones de dicha escuela fue la de asesorar gratuitamente a los mineros de la región sobre cualquier asunto técnico de la industria minera. En dicha industria se introdujeron cambios tecnológicos muy importantes, como el empleo de la fuerza hidráulica para generar electricidad y el proceso de cianuración para la extracción del oro y la plata en lugar del tradicional método de "patio", hecho con mercurio.

Aunque México era un país minero por excelencia, no hubo

[6] *Reglamento*, 1877.

[7] VALADÉS, 1948, I, p. 328. A dicha Escuela se le destinó el local del ex convento de San Francisco. Sin embargo, en 1909 desapareció porque se consideró que la enseñanza que se impartía no era satisfactoria y porque otra parte era más natural que los alumnos que siguieran la carrera de minas practicaran en minerales de diferentes localidades. CESU, caja 10, exp. 224.

un predominio de ingenieros en esta rama técnica. Una de las razones fundamentales se debió a que las minas eran sobre todo propiedad extranjera,[8] (y por lo mismo empleaban ingenieros extranjeros) y el valor de las mexicanas era relativamente insignificante. Muchas compañías mineras mexicanas vendieron sus propiedades porque no tuvieron capital suficiente para desarrollarlas y modernizar su tecnología.

Los interesados en estudiar minería podían seguir la carrera corta de ensayador y apartador de metales, la intermedia de metalurgista o bien la extensa y especializada de ingeniero de minas. Después de haber estudiado dos años, más cinco de preparatoria, el porvenir del ensayador no era muy halagüeño. Podía trabajar en el gobierno, en las casas de moneda, pero las plazas eran pocas y los sueldos bajos, entre 150 y 300 pesos al mes.[9] Como otras opciones podía trabajar en las compañías mineras o en las haciendas de beneficio en puestos secundarios, pero los sueldos tampoco eran altos y existía la desventaja de que preferían ocupar a los simples prácticos en lugar de los ensayadores titulados. Las grandes empresas metalúrgicas norteamericanas pagaban sueldos más elevados y exigían conocimientos más extensos, pero ocupaban de preferencia a ingenieros norteamericanos porque conocían mejor los procedimientos industriales de análisis químico que se seguían en los Estados Unidos, más sencillos y rápidos que los complejos procedimientos químicos europeos que se enseñaban en la Escuela de

[8] Estados Unidos tenían hasta 1908 el 61% (449 millones de pesos) de las inversiones totales en minas y metalurgia y el 47% (535 millones de pesos) en ferrocarriles; después de esta fecha México tenía las 2/3 partes. NICOLAU D'OLWER, 1965, pp. 1154-1155.

[9] DOMÍNGUEZ, 1907, p. 507; un peón de minas ganaba de 62 centavos a 3 pesos diarios, NAVA OTEO, 1965, p. 252. Además, aún en los puestos bajos los americanos tenían preferencia: un peón americano ganaba casi el doble, haciendo el mismo tipo de trabajo que el mexicano. Los oficiales de las compañías americanas se quejaban de que no se podía tener confianza en el trabajo de los mexicanos y que éstos tardaban más tiempo en realizar el mismo tipo de trabajo. El mismo régimen apoyó la importación de trabajadores extranjeros: Porfirio Díaz le decía a los empresarios extranjeros que los trabajadores extranjeros educaban a los mexicanos. PLETCHER, 1972, p. 238; VAUGHAN, 1982, pp. 67-68.

Ingenieros, y más adaptados a las minas mexicanas. Esto era cierto también en los otros ramos de la ingeniería, incluyendo al especialista en minas, que sufrían la competencia de norteamericanos y alemanes, siempre mejor pagados. Los mismos extranjeros visitantes lamentaban que la mayoría de los ingenieros mineros fueran norteamericanos, habiendo tan buenos mexicanos.[10] Seguramente influía el hecho de que las compañías extranjeras tenían más confianza en sus compatriotas, convencidos de su mayor capacidad y experiencia. El ensayador podía también abrir una oficina al público, ganando mucho más que como empleado, siempre y cuando no hubiera demasiada competencia. Sus ingresos aumentaban también si hacía toda clase de análisis industriales. Si disponía de un pequeño capital podía dedicarse a la compraventa de metales entre mineros y empresas metalúrgicas. De hecho había varias casas dedicadas exitosamente a este tipo de negocios.

La carrera de metalurgista se separó de la de ingeniero de minas (porque su función era diferente) en 1902. Sin embargo, su trabajo fue disminuyendo en importancia. Antes de que existieran los ferrocarriles y los centros metalúrgicos, los minerales eran beneficiados en el mismo lugar donde se extraían, siguiendo los procedimientos adecuados a la composición química del material, así que los centros mineros eran a la vez metalúrgicos. Con el avance de los ferrocarriles, que abarataron los fletes, y la existencia de grandes establecimientos metalúrgicos como los de Monterrey y Aguasca-

[10] DOLLERO, 1911, p. 264. Realizó un viaje de carácter científico por toda la república en 1910, RICKARD, 1907, p. 204; PARKER, 1979. Parker describe en este interesante libro sus experiencias como ingeniero minero y ensayador en Durango y Chihuahua —fue contratado por una compañía americana— justo en el momento de la revolución minera cuando fue terminado en 1884 el ferrocarril entre Ciudad Juárez, Chihuahua y la Ciudad de México que facilitó el transporte del metal. Calificó esos años como la "época de oro" de la minería para los americanos. Sin embargo, David M. Pletcher, quien hace un estudio de casos de inversionistas americanos en minería y ferrocarriles en esta época, afirma que a través de su estudio de siete casos se puede generalizar, y concluye que las inversiones americanas en México tuvieron tanto éxito como fracaso y que el supuesto de que las ganancias fueron cuantiosas es sumamente relativo y exagerado, PLETCHER, 1972.

lientes, poco a poco desaparecieron los pequeños establecimientos. Los que dirigían las grandes empresas, en su mayor parte extranjeros, ganaban sueldos altísimos; en cambio los de las pequeñas no tenían futuro. En los grandes establecimientos, el metalurgista podía disponer de una variedad de minerales para preparar mezclas con la composición química necesaria (en los pequeños centros había que emplear lo que brindaba la localidad) lo que permitía el beneficio de metales de leyes bajas, antes incosteables. En estos años Antonio del Castillo inventó un horno especial para beneficiar metales de leyes muy bajas resolviendo uno de los problemas principales de la minería mexicana.[11]

La carrera más larga y especializada de la Escuela era la de ingeniero de minas; que en general fue la más popular. Los ingenieros mejor pagados eran precisamente los de esta especialidad, el sueldo promedio era de 6 a 12 mil pesos anuales.[12]

Uno de los grandes inconvenientes de esta profesión era la vida cotidiana pues aparte de ser peligrosa, era sumamente aislada. Muchos ingenieros, especialmente con familia, preferían ganar menos que sufrir estas incomodidades.

El cambio de la Escuela al Ministerio de Fomento, 1881-1891

La función del Ministerio, conforme a su denominación, consistió en fomentar el establecimiento y la protección de nuevas industrias, e impulsar la tecnología en la agricultura y la minería. El ministro en esta década, Carlos Pacheco, tenía "un enorme espíritu de empresa, de gran talento e iniciativa";[13] desempeñó su encargo muy acorde con las ideas económicas del régimen porfirista. "El principio del dejar hacer de la economía se sostuvo escrupulosamente."[14] Su sucesor en la siguiente década, Manuel Fernández Leal, ocupó la dirección de la Escuela de Ingenieros varias veces y siguió la misma tónica en el Ministerio. Por ser una

[11] Nava Oteo, 1965, p. 274.
[12] Domínguez, 1907, p. 511.
[13] Valadés, 1948, I, pp. 6, 11, 305.
[14] González y González, 1976, p. 213.

de las secretarías más importantes, junto con Hacienda y Guerra, contó para el ejercicio fiscal de 1882 a 1883 con 11 127 000 (Guerra tan solo con 8 millones), de los cuales la Escuela de Ingenieros obtuvo 107 000 pesos comparados con 37 120 del año anterior,[15] cuando pertenecía a Justicia e Instrucción Pública. Estas cantidades reflejan la importancia atribuida tanto a Fomento como a la educación técnica.

Desde el 28 de noviembre de 1881 se había decretado que las escuelas de Ingeniería y Agricultura, que antes formaban parte de Justicia e Instrucción Pública, fueran consignadas al Ministerio de Fomento con el objetivo de promoverlas. La reforma de la Ley de Instrucción Pública en lo relativo a la enseñanza agrícola y minera se llevó a cabo por decreto del 15 de febrero de 1883.

> En este decreto se dio la extensión conveniente a los estudios profesionales que en aquellos establecimientos deberían seguirse, atendiendo a su notoria importancia según la marcha siempre progresiva de las ciencias; abriendo nuevas clases, y estableciendo la indispensable distinción en las profesiones; clasificando y determinando de un modo preciso y adecuado los estudios que a cada una correspondían.[16]

Se siguieron ofreciendo las mismas especialidades que antes, pero se añadieron tres más: la de caminos, puertos y canales, la de telegrafista (por decreto del 3 de junio de 1889 ésta se suprimió y dio lugar a la de ingeniero electricista) y la de ingeniero industrial.

La Escuela, que ocupaba el Palacio de Minería, fue dotada con los instrumentos necesarios para el buen servicio de sus gabinetes de meteorología, topografía, astronomía, materiales de construcción, química, física, mecánica, etc.[17] La biblioteca se enriqueció con multitud de obras nuevas y periódicos científicos tanto nacionales como del extranjero.[18] Por otra parte, el artículo 34 de la ley

[15] *Anuario*, 1901, pp. 284-285; DUBLÁN y LOZANO, 1876-1904, XIV, p. 794. Durante casi todos los años del Porfiriato, Guerra obtuvo el máximo presupuesto.

[16] *Memoria Fomento*, 1887, p. 271.

[17] *Memoria Fomento*, 1887, p. 274.

[18] CESU, exp. 48, nov. 1881. La secretaría de Fomento le sugirió al director que vendiera todos los libros que no se necesitaban en la escuela

del 15 de febrero de 1883 dispuso que, académicamente, la Escuela sería independiente y el Ministerio de Fomento sólo intervendría para regular el orden administrativo.

Para poder inscribirse en calidad de alumno propietario en la Escuela de Ingenieros, era necesario haber terminado la preparatoria; si provenía de alguna de las escuelas oficiales de los estados, estaba obligado a presentar examen de las materias preparatorias que le faltaran antes de concluir su carrera. Los alumnos supernumerarios podían cursar las materias que quisieran, pero no tenían derecho a examen. A los que deseaban ser telegrafistas, no se les exigía alemán, lógica e historia natural. El artículo 30 del decreto fue curioso y confuso: declaró que solamente el título profesional autorizaba a ejercer la carrera de ingeniero de minas y metalurgista, pues el "certificado de aptitud" otorgado a las otras especialidades, "sólo expresan los conocimientos de la persona en el ramo a que se contraen".[19] Sin embargo, en los expedientes de la Escuela aparecen títulos de todas las especialidades.

Las becas se otorgaban a alumnos de "notoria pobreza"; el director del plantel rendía un informe sobre cada uno de estos alumnos beneficiados, exaltando sus cualidades y mostrando sus defectos, tanto de su capacidad intelectual como de su comportamiento personal.[20] Hubo becados "recomendados": Manuel Marroquín y Rivera por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda; Miguel Rocha, por el ministro Carlos Pacheco; Hermenegildo Muro por un profesor y Rodolfo Pérez por el senador Méndez Rivas.[21] Al alumno con mejores calificaciones se le otorgaba una medalla y cinco libros; otros premios menores consistían sólo en libros.[22]

La asistencia a las clases tanto de los alumnos como de los maestros fue muy regular.[23] Sin embargo, nos sorprende el hecho de

---

—había muchos en latín— y que con ese dinero comprara otros. CESU, exp. 88, abr. 1882.

[19] *Memoria Fomento*, 1887, arts. 3, 5 y 30 del decreto del 15 feb. 1883.

[20] CESU, exp. 224/224-419-"1886"-2336.

[21] CESU, exp. 102, s.f., alrededor de 1885.

[22] CESU, exp. 112.

[23] Con la excepción de Joaquín Casasús, profesor de economía polí-

que algunos alumnos recibidos en 1883-1884 como Francisco Bulnes y Leandro Fernández, ambos topógrafos, dieran clases en 1882; el primero de hidrografía y meteorología y el segundo de matemáticas superiores, geodesia y astronomía práctica. Se dice que las clases de Bulnes eran populares, "pues hablaba de todo menos de su materia".[24] Fernández fue director de la escuela en dos ocasiones, lo consideraban un "sabio";[25] obtuvo títulos de ingeniero civil, ensayador, topógrafo e hidrógrafo y geógrafo. Desempeñó también varios cargos en la administración, fue director de la Casa de la Moneda, ministro de Fomento y de Comunicaciones y Obras Públicas y gobernador de Durango.

La parte medular en el nuevo plan de estudios fue la importancia que se le dio a la práctica. El informe que rindió el director Antonio del Castillo, correspondiente al año 1882, contiene en 46 páginas, con detalle extremo, noticias acerca de las prácticas que se llevaron a cabo de cada una de las diferentes carreras técnicas, con el fin de aumentar la capacidad de los alumnos, y proporcionar datos para el conocimientos de la estadística nacional.[26]

Por otra parte, se inauguró la clase de materiales de construcción con el objetivo de conocer la resistencia de los diversos materiales que se producían en México. La importancia atribuida a esta cátedra motivó la compra de máquinas en Europa.[27] Para la construcción de entonces se usaba la piedra, la madera y el fierro (este último de importación). El estudio de la carpintería a nivel profesional, para los ingenieros civiles e industriales (ver Anexo 2), era básico porque se empleaba la madera como cimbra para hacer arcos y otros elementos constructivos. También servía como elemento estructural en techos o entrepisos, como recubrimiento de la mampostería o bien de acabado con los interiores.

---

tica, quien a veces se presentaba sólo a sus exámenes finales. PANI, 1950, I, p. 41.

[24] Sobre todo de chismes de la política, PANI, 1950, pp. 25-26.

[25] CHÁVEZ, 1902, p. 580.

[26] INFORME, 1884.

[27] Tanto el profesor de mecánica ingeniero Manuel Gorgollo y Parra como el cónsul de México en París, Francisco Covarrubias, tuvieron esta misión y compraron máquinas en Alemania y Francia.

Comparados con la década anterior, el número de ingenieros recibidos aumentó notablemente a 110 nuevos profesionistas, siendo la topografía la especialidad más popular (ver Anexo 1). En cambio, la carrera de ingeniero electricista y la de ingeniero industrial, surgidas a raíz de la industrialización, tuvieron pocos inscritos. Fue común afirmar en la época que esto se debía al plan de estudios demasiado teórico. La especialidad de ingeniero electricista tal vez requería de una buena instrucción práctica más que teórica, pero la Escuela no contaba con los elementos necesarios.[28] Así las cosas, los puestos importantes en las industrias eléctricas los ocupaban profesionistas extranjeros. Durante muchos años la única fuente de energía fue el combustible vegetal, pero las necesidades de producir en mayor escala condujo a que se buscaran otras fuentes de energía, como las cascadas de agua. Tanto el petróleo como el carbón de piedra apenas empezaban a desarrollarse en la primera década del presente siglo. Quizá el éxito de la carrera de ingeniero electricista se vislumbró en años posteriores, pero todavía en 1907 sólo había tres alumnos inscritos.[29] De esta carrera, que duraba tres años, hubiera sido posible suprimir el primero (y también en las demás especialidades) pues la mayoría de las materias ya se habían estudiado en la preparatoria (ver Anexo 2).

La nueva especialidad de ingeniero de caminos, puertos y canales, creada en 1883, obedeció decididamente al impulso porfirista de realizar obras de infraestructura. En materia de caminos y vías de comunicación se dio preferencia a los ferrocarriles. Decíase entonces que México había pasado de los "caminos de herradura a los caminos de fierro".[30] La construcción de ferrocarriles creció tan aceleradamente que fue necesaria la creación de la Escuela de Maquinistas:

> El incremento perceptible que la construcción y explotación de ferrocarriles adquiere en el país y la tendencia al establecimiento de nuevas industrias así como al perfeccionamiento de las ya establecidas, viene cada día acentuando más la necesidad de crear maquinistas de

[28] Domínguez, 1907, p. 510.
[29] CESU, caja 11, exp. 220.
[30] González de Cossío, 1976, IV, p. 311.

> taller y maquinistas conductores de locomotivas instruidos que presten garantías de aptitud al público y a las empresas en los empleos que se les confíen.[31]

Porfirio Díaz afirmaba que:

> El silbido de la locomotora en los desiertos donde antes sólo se oía el alarido del salvaje, es un anuncio de paz y prosperidad para esta noble nación, que aspira con justicia a participar en los bienes que la libertad y la ciencia han derramado a manos llenas en el mundo civilizado.[32]

La trascendencia de la construcción de ferrocarriles para la economía y la sociedad fue enorme. Anteriormente el transporte de mercancías se llevaba a cabo en recuas de mulas; ahora el ferrocarril permitía no sólo facilitarlo, sino abaratarlo. Se aceleró el crecimiento de la minería, el comercio y la industria. Desde la época de Juárez el gobierno había otorgado concesiones a compañías extranjeras para la construcción de ferrocarriles, de tal manera que cuando Porfirio Díaz tomó el poder en 1876, recibió 640 kilómetros de líneas ferroviarias, construidos por el Ferrocarril Mexicano, de propiedad británica. Para 1898 había aumentado a 12 081 kilómetros y la red ferroviaria era prácticamente la misma de hoy.[33] Con este crecimiento tan acelerado era natural impulsar la especialidad de ingeniero de caminos, puertos, canales y ferrocarriles que se cursaba durante 4 años, al término de los cuales se exigía, durante un año, prácticas en cualquier obra que el gobierno les ordenase a los recién egresados.[34] Estas consistían en la visita a negocios particulares, a compañías de ingenieros mecánicos constructores, importadores de maquinaria, a la fábrica de armas y fundición nacional, a la oficina impresora del timbre, etcétera.[35]

[31] CESU, exp. s/n. Declaración del ministro Carlos Pacheco, 20 sept. 1890.

[32] VALADÉS, 1948, I, p. 301.

[33] BAZANT, 1980, p. 103.

[34] *Memoria Fomento*, 1887, p. 282; CESU, caja 8, exp. 146. El gobierno pagaba a los alumnos 40 pesos mensuales para su práctica anual.

[35] CESU, exp. 126.

Algunos pasantes que hicieron sus prácticas en ferrocarriles fueron Manuel Couto y Couto, Francisco Bulnes, Francisco González Cosío, Manuel Francisco Álvarez, Ángel Anguiano, Antonio Anza.[36]

Cuando se reorganizó la Escuela de Ingenieros en 1897, la especialidad de caminos, puertos, canales y ferrocarriles se fusionó con ingeniería civil (llevaban las mismas materias), especialidad que empezó a tener un auge considerable. Por el contrario, la especialidad de ferrocarriles disminuyó, debido a que la construcción de vías férreas decreció. Cuando Pacheco renunció a su puesto en 1891 Porfirio Díaz aprovechó la coyuntura para crear la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas a cuyo cargo quedaron, entre otros ramos, los ferrocarriles, obras en los puertos, monumentos públicos, carreteras, puentes, etc. Esto respondió, por una parte, a una necesidad administrativa pues el acelerado crecimiento de obras materiales provocó que un solo ministerio no pudiera abarcar tantos ramos, y por otra, permitió un cambio en la política económica. La nueva Secretaría comenzó con una tendencia más restrictiva en cuanto a la política ferrocarrilera, desembocando en la ley de 1899:

> Hasta hoy, más bien que dirigir el espíritu de iniciativa para encauzarlo en tal o cual sentido, el gobierno ha subordinado, casi siempre, sus ideas, . . . a las ideas de las empresas respectivas, con el fin patriótico de no crear dificultades a los que se proponían consagrar sus esfuerzos e invertir su dinero en obras de tanta trascendencia. . . es ya tiempo de que lo sustituya (al periodo anterior de política "casuística y empírica") el del estudio reposado, la previsión y la juiciosa economía.[37]

Se formó un plan general de medios de comunicación y se procuró favorecer las líneas que formaban parte de una red de urgente necesidad. Sin embargo, muchos autores opinan que esta ley obstaculizó la construcción de vías férreas pues para 1910 sólo tres de los proyectos de la mencionada ley fueron terminados; de ahí que disminuyera el número de ingenieros de esta especialidad.

[36] Palavicini, 1945, II, p. 437.

[37] Palabras de José I. Limantour en Macedo, 1901, pp. 265-266.

Restructuración de la Escuela de Ingenieros, 1891-1902

Cuando se creó el Consejo Superior de Instrucción Pública en 1891, Porfirio Díaz decidió reorganizar las escuelas profesionales. En este año la Escuela de Ingenieros pasó nuevamente a formar parte de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y fue la primera institución reorganizada.

El ejecutivo pidió a las autoridades competentes informes sobre la Escuela y que propusieran sugerencias para el mejoramiento de la misma, en sus aspectos físico, administrativo y ante todo académico. Para esto, se escogieron a los especialistas Manuel Contreras, presidente del Ayuntamiento; Antonio del Castillo, exdirector de la Escuela y en ese momento director del Instituto Nacional de Geología creado en 1891; y la Asociación de Ingenieros y Arquitectos. Se le pidió a Adolfo Díaz Rugama analizar los tres proyectos de reorganización y proponer el que a su juicio debía adoptarse.

A pesar de sus críticas, "enviadas al gobierno como un contingente de buena voluntad", la Asociación de Ingenieros y Arquitectos, cuyo presidente era Manuel Fernández Leal, director de la Escuela varias veces y ministro de Fomento de 1891 a 1900, afirmó que la instrucción recibida en la Escuela era bastante sólida y completa, demostrada especialmente cuando los ingenieros mexicanos tenían que desempeñar trabajos en unión de ingenieros extranjeros. Si se había criticado la educación teórica, decía Fernández Leal, ésta había ido desapareciendo con el tiempo. Gracias al desarrollo que habían alcanzado las obras de ingeniería, tanto privadas como públicas, los nuevos profesionistas podían realizar sus prácticas más facilmente. Nadie podía negar la gran contribución que el ingeniero había aportado al progreso del país en las vías de comunicación, en las relaciones comerciales, etc. "La repartición y el aumento de las riquezas se debía sobre todo a la obra de ingenieros que habían inventado máquinas y obtenido en ellas los servicios que antes hacían los obreros y muchos servicios que los obreros jamás hubieran podido hacer."[38]

Manuel Contreras, eminente ingeniero de minas, cuya gestión

[38] *Anales*, 1898, pp. 7-8.

como presidente del Ayuntamiento influyó para que la ciudad de México tuviera mejores servicios higiénicos, visitó la escuela diez veces y su primera impresión fue positiva debido al orden que existía entre los alumnos y la puntualidad de los maestros a sus clases. Observó que no había alumnos examinados en los cursos de mecánica y química industrial,[39] lo cual probaba el poco atractivo de la carrera de ingeniero industrial (obsérvese en el Anexo 1 que durante 34 años sólo se recibieron dos ingenieros industriales). Los gabinetes de mineralogía, geología, paleontología y el laboratorio de análisis químico estaban tan ordenados, que hacían honor a los preparadores y a los profesores. Sin embargo, en los departamentos de modelos de máquinas, en el observatorio meteorológico y en las clases de electricidad, se notaba la ausencia del preparador.

Contreras propuso no hacer obligatorias las materias que no fueran indispensables. Sugirió separar unas profesiones de otras cuando fuera posible, a fin de favorecer la formación de especialistas y facilitar a los alumnos la obtención de un título en el ramo de ingeniería para el que se consideraran más aptos. Era muy importante alternar la práctica con la teoría, diariamente si fuese posible, con el objeto de formar ingenieros más bien prácticos que teóricos. Planteó asimismo, simplificar los estudios de todas las carreras, especialmente la de ingeniería industrial y electricista, cuyo recargo de materias inducía a los alumnos de dedicarse a otras especialidades. En suma, propuso que los ingenieros fueran hombres prácticos que pudieran hacerse especialistas en poco tiempo, pero instruidos de manera empírica en provecho propio y del país.[40]

Después de un estudio intensivo, Adolfo Díaz Rugama, profesor de geodesia y astronomía, consideró "al gasto público y a la demanda social" como los dos más importantes considerandos para emitir su juicio.

> No podemos exigir que se formen individualidades no solamente destinadas a perecer en la lucha por la vida, sino perniciosas en multitud de casos.

[39] CESU, caja 8, exp. 156. Debido a esto, el presidente suspendió las cátedras; sin embargo los profesores siguieron pidiendo su sueldo; pero se les negó.

[40] CESU, caja 7, exp. 141, abr. 1892.

> El criterio, pues, a que debemos ajustar la elección de las especialidades de ingeniería que decidamos establecer, deberá estar inspirado en el estudio de las necesidades del país, en la consideración del medio para el cual van a utilizarse y en vez de hacer combinaciones teóricas por las que resulten pomposos títulos, debemos preguntarnos ¿qué clase de ingenieros pide la demanda social de México?, ¿cuáles necesita el gobierno, para auxiliarse de sus servicios oficiales?

Opinaba, además, que debido a la mala asimilación de los cursos preparatorios y a los textos en general inadecuados, pocos alumno tenían aptitudes para el ejercicio de la profesión.[41]

Según Díaz Rugama, México tenía ya más de cincuenta industrias por lo que la especialidad de ingeniero industrial era muy importante. Propuso cuatro diferentes especialidades pero la nueva ley del 15 de septiembre de 1897 reformó el plan de estudios, subrayando que la enseñanza sería teórico-práctica[42] e implantó siete diferentes especialidades (ver Anexo 2).

¿Por qué fracasó la carrera de ingeniería industrial? Debido a que era una carrera nueva —lo novedoso a veces provoca desconfianza— los planes de estudio no estuvieron del todo bien orientados. De hecho incluían estudios para topógrafo, ensayador e ingeniero civil. De los cuatro años, sólo el último correspondía a una preparación adecuada para un ingeniero industrial. El primer año contenía materias innecesarias (puesto que en preparatoria los alumnos obtenían una buena instrucción en ciencia básica), del segundo año se podría excluir la estereotomía (arte de saber cortar la piedra y la madera), durante el tercer año empezaban a ver materias de ingeniería civil y era hasta el cuarto cuando por fin estudiaban materias de la especialidad de ingeniería industrial (ver Anexo 2). Contreras proponía reducir la carrera a un ciclo de dos años pues así atraería a un mayor número de alumnos que se dedicaban de preferencia a otras carreras que "consideraban más honoríficas y de más porvenir".

Esta carrera sin duda se creó porque la incipiente industria nacional empezaba a tomar nuevos bríos. Hasta entonces, salvo la

[41] CESU, caja 8, exp. 142, jul. 1894; CESU, caja 9, exp. 181, sept. 1901.

[42] *Memoria Justicia*, 1902, p. 211.

más vieja industria, la textil de algodón, que en gran parte pasó a manos francesas y se modernizó, y la cervecera y la tabacalera, no había grandes industrias de transformación. La ciudad de México, Puebla y Monterrey acaparaban el proceso industrial del país, que para fines del siglo se perfilaba hacia otros sectores y poblaciones. Si bien la carrera de ingeniero industrial como estaba planteada no ofrecía un gran porvenir, en cambio el conocimiento profundo y especializado de una determinada industria era muy bien remunerado. Por ejemplo, un perito azucarero traído del extranjero ganaba de 8 a 12 mil pesos anuales.[43]

Las críticas y sugerencias al plan de estudios de la Escuela de Ingenieros procedieron de especialistas en la materia. Todos habían estudiado en la Escuela y daban clases en ella, por lo que vivieron de cerca sus logros y sus fracasos. A pesar de que la opinión general criticaba la exagerada parte teórica y veía la necesidad de aumentar la práctica, cometió el mismo error al proponer un plan de estudios con una abrumadora parte teórica (de hecho rebasó en este aspecto a la reforma anterior de 1883) y práctica (ésta debía realizarse durante y al final de cada año escolar, además de un año adicional al terminar la especialización). Influidos por el positivismo, cuya doctrina filosófica exaltaba el valor de la ciencia, aumentaron los cursos de ciencia básica como las matemáticas y la física. Tanto Contreras como Castillo, ambos eminentes ingenieros mineros, reflejaron cierto prejuicio profesional dejando la minería como única especialidad que debía ser cursada en cinco años (ver Anexo 2). Las otras dos proposiciones provinieron de topógrafos y geógrafos, carreras cuyos programas de estudio estuvieron bien diseñados y adaptados a su especialización.

En 1895 se inscribieron 119 alumnos en los cursos teóricos y 10 en la Escuela de Minas en Pachuca.[44] Al año siguiente se matricularon 110[45] para aumentar en 1899 a 150.[46] Se recibía un pro-

[43] DOMÍNGUEZ, 1907, p. 510.

[44] *Memoria Justicia*, 1899, p. 483.

[45] *Revista Instrucción*, 1896, p. 161. La Escuela de Ingenieros era la escuela profesional que tenía menos número de alumnos, junto con la de Agricultura.

[46] CESU, caja 9, exp. 172.

medio de 17 ingenieros por año,[47] lo que nos parece un número muy bajo considerando las inscripciones anuales. El director de la Escuela explicó que muy pocos alumnos se presentaban a exámenes. Quizá también influyó el hecho de que el número de becados disminuyó a tal punto que para 1901 sólo había uno.[48]

Los topógrafos siempre formaron una mayoría absoluta (ocho o nueve recibidos al año contra un promedio de uno a tres de las otras especialidades),[49] porque sólo se requerían dos años de estudio y mes y medio de práctica después de cada uno, fuera de la capital.[50]

Los servicios de los topógrafos eran necesarios para levantamientos de caminos, canales, ferrocarriles, presas, planos catastrales, etc. Sus opciones de trabajo eran mayores que para las demás especialidades, aunque menos remuneradas —de 300 a 400 pesos al mes—[51] sobre todo porque México, desarticulado e incomunicado, necesitaban mucho sus servicios. Empezó a ser popular la carrera cuando comenzaron a deslindar y fraccionarse los terrenos baldíos. En esa época, el trazo preliminar para el reconocimiento de un camino se hacía en mula —se decía "camino de mula", porque la mula se va por el camino más fácil. El topógrafo era tan imprescindible para ayudar a los ingenieros como los son hoy en día los dibujantes para los arquitectos. Las herramientas básicas

[47] *Memoria Justicia*, 1902; CESU, caja 8, exp. 160.

[48] AGNM, ramo *Justicia*, caja 195, exp. 1; CESU, caja 7. El director propuso que las becas se otorgaran solamente a los alumnos que obtuvieran la calificación de "muy bien" en todas las materias, salvo dibujo, y quizá por esto el número disminuyó.

[49] CESU, caja 8, exp. 160.

[50] CESU, caja 8, exp. 151. Cada mes y medio de práctica costaba 1 455 pesos, que se distribuían de la manera siguiente: alimentos de cinco alumnos a 20 pesos cada uno; tres mozos de 20 pesos mensuales cada uno; alquiler de doce caballos de 20 pesos cada uno durante el tiempo de práctica; 60 pesos por costura de monturas, hechura de banderas, estacas, etc.; 216 pesos por pasturas, transporte de alumnos, instrumentos; 60 pesos por equipajes y alumbrado; 140 pesos por peones; 20 pesos por carteras, papel, lápices, gomas, etc.; 45 pesos por alojamiento; 34 pesos por gastos imprevistos; 400 pesos por un profesor.

[51] Domínguez, 1907, p. 509.

que empleaba, el teodolito y el nivel, se siguen usando; de hecho el reconocimiento físico cambió radicalmente hasta más o menos 1960, en que surgió la fotometría aérea y esto revolucionó la topografía.

Muchas de las prácticas de los topógrafos se llevaban a cabo fuera del Distrito Federal. El gobierno facilitaba pases de los ferrocarriles a donde el profesor y los alumnos deseaban ir. Se pedía a los directores de obras en la República (portuarias, ferrocarileras, hidráulicas, etc.) que ayudaran en todo lo posible a los alumnos.[52] Algunos años se realizaron, a manera de práctica, trabajos a particulares sin cobro alguno hasta que el presidente de la República, por decreto del primero de noviembre de 1891, los canceló.[53] Era obvio que estos trabajos deberían ejecutarse, en tal caso, para beneficio del gobierno y no para empresas privadas.

Varios ingenieros que dieron clases en la escuela, para lo cual requerían título de la misma, desempeñaron puestos en el gobierno realizando obras de carácter público. Antonio Anza,[54] recibido de ingeniero civil en 1874, daba clases de procedimientos de construcción, práctica y experimentación de materiales; dirigió la obra de la Cárcel de Belén iniciada en 1882 e inaugurada en 1900. Mateo Plowes, quien en 1875 obtuvo el título de ingeniero civil, daba topografía y legislación de tierras y aguas. Construyó los mercados Martínez de la Torre y Tacubaya. La cátedra de hidráulica e ingeniería sanitaria la ofrecía el famoso Roberto Gayol, ingeniero civil recibido en 1881. Director de Obras Públicas del Distrito Federal, construyó el Hospital General de 1896 a 1904. La obra que le dio renombre a Gayol fue el proyecto del desagüe de la ciudad de México llevado a cabo por la firma Holly Manufacturing Co. de Lockport, Nueva York, cuyo contrato se firmó en 1897. Las obras de saneamiento se encomendaron a una planta de ingenieros dotándolos de instrumentos topográficos y útiles de dibujo pedidos en

[52] CESU, caja 7, exp. 177.

[53] CESU, exp. 138. De 1886 a 1892, 52 alumnos realizaron 11 452 trabajos.

[54] CESU, caja 9, exp. 175; González de Cossío, 1976, pp. 327-343; Valadés, 1948, p. 1; *Ingeniería*, 1942, pp. 46-62.

gran parte a los Estados Unidos.[55] Emilio Dondé impartía clases de dibujo de composición. Realizó el proyecto para la construcción del Palacio Legislativo y construyó el Café Colón. Antonio Rivas Mercado decoró, entre otras obras, el Salón Panamericano del Palacio Nacional y construyó el teatro de Guanajuato. Ofrecía las clases de dibujo arquitectónico y de máquinas. A Manuel Marroquín y Rivera, quien impartía vías de comunicación fluviales y obras hidráulicas, se le encomendaron los estudios relativos a obtener agua potable para la ciudad de México. Joaquín Casasús, profesor de economía política, fue uno de los pilares de la economía porfirista; actuaba como asesor, analizando los presupuestos anuales de la nación. Escribió el Código de Comercio y varias obras de carácter financiero. Intervino en el establecimiento de varios bancos y era apoderado de las más importantes empresas ferrocarrileras y las industrias de transformación más poderosas. Miguel Bustamante, catedrático de mecánica aplicada y de mineralogía, geología y paleontología, obtuvo su título de ingeniero de minas y metalurgista en 1890. En 1894 empezó a dar su cátedra y sustituyó los textos de la escuela francesa por los alemanes "que indudablemente en estos ramos de las ciencias naturales son sin disputa los más adelantados". Él mismo escribió su texto en español aduciendo que muchos estudiantes no entendían bien el alemán y le propuso al gobierno que se imprimieran 500 ejemplares y se vendieran baratos, pero éste se opuso porque no lo consideró "suficientemente bueno".[56] Conforme la Escuela de Ingenieros empezó a cambiar la tendencia francesa por la americana en sus planes de estudio, los libros de texto también reflejaron esta evolución. Al principio dominaron los franceses pero en la primera década del siglo XX había catorce publicados en inglés, ocho en francés, cuatro en español y ninguno en alemán (ver Anexo 4).

Impulso al estudio y a la práctica en el extranjero, 1902-1910

El año de 1902 se considera clave en la enseñanza de la inge-

[55] *Memoria administrativa*, 1903, p. 1-32.
[56] CESU, caja 9, exp. 166.

niería. Se intentan precisar más los estudios evitando conocimientos muy teóricos; se mantienen las mismas especialidades de la última reforma de 1897, pero se llevan a cabo algunos cambios, no tanto en las materias, sino en la organización de las mismas. Se introducen dos cursos de ingeniería civil y se aumentan las prácticas, realizándolas dos días a la semana, además de varios meses al fin del año escolar y al terminar la especialización.[57]

Para el año de 1904 se inscribieron 203 alumnos (50 más que la década anterior, de los cuales 136 estudiaban ingeniería civil, 22 minas, industrial 1, geógrafo 3, topógrafo e hidrógrafo 23, ensayador 5 y metalurgista 2)[58] y en 1908, 200 alumnos. No obstante, en esta época no hubo incremento de nuevos profesionistas pues sólo se recibieron un promedio de 12 al año, aumentando notablemente los ingenieros civiles y disminuyendo los topógrafos.[59] (Compárense los números de las diferentes especialidades en el Anexo 1.) Recordemos que en 1897 la especialidad de caminos, puertos y canales se fusionó con la de ingeniero civil, por lo que desde fines de la década de 1890 esta es la especialización más popular, "tanto por ser la que se puede estudiar con mejores elementos teóricos y prácticos, cuanto por presentar mayor expectativa de lucro en el ejercicio profesional".[60]

Es de extrañar la poca o nula popularidad de las especialidades de ingeniero geógrafo, electricista e industrial (ningún profesionista en estas áreas en 20 años, salvo un industrial). El Director de la Escuela opinaba que estas carreras tendrían muchos adeptos cuando se establecieran "todos los laboratorios y gabinetes que exige la enseñanza práctica de la electricidad, la mecánica y la química

[57] DUBLÁN y LOZANO, 1876-1904, XXXIV, p. 61. Al menos para la ingeniería civil, la práctica final se podía llevar a cabo de manera remunerada en empresas privadas o públicas, interviniendo en la formación de proyectos o bien en la construcción de obras. PANI, 1950, I, p. 44.

[58] CESU, caja 10, exp. 202.

[59] Cada año se recibían un promedio de 10 ingenieros civiles y de las demás especialidades de uno a tres. En 1910 estaban inscritos 233 alumnos de los cuales 189 estudiaban ingeniería civil. *Boletín*, 1910, XV, p. 368.

[60] CESU, caja 11, exp. 210. Alocución del director de la Escuela de Ingenieros al inaugurarse las clases del año escolar de 1908.

industrial''.[61] De cualquier manera, era absurdo mantener esas especialidades con tan pocos estudiantes.[62]

En esos años hubo una polémica sobre el modo y el tiempo en que debería haber exámenes y tuvo tanta trascendencia que desembocó en la ley del 17 de diciembre de 1908. Intervinieron tanto el sector magisterial de la misma Escuela, como las autoridades de Educación Pública del gobierno federal. En 1905 el Director de la Escuela se lamentaba que los estudiantes tuvieran la facilidad de presentar el examen de cualquier curso cuando ellos quisiesen, sin la necesidad de pasar de un año a otro de manera subsecuente.[63] Se reflexionó sobre la forma poco pedagógica de evaluar los conocimientos del estudiante anualmente, sustituyéndola por cuatro ''reconocimientos'' anuales, cuyas calificaciones posibles eran del cero al cuatro que se promediaban al finalizar el año escolar. Se requería el promedio de uno[64] como mínima calificación necesaria para pasar al siguiente curso. Por otra parte, se sugirió que se estableciera un examen de admisión a fin de evitar los inconvenientes de la falta de preparación matemática.[65] Los que ingresaban a la Escuela de Ingenieros, ''a pesar de haber sido iniciados en todas las ciencias, fracasaban en una operación aritmética, en la solución de un problema de segundo grado, o en la integración de una ecuación diferencial de las más sencillas''.[66] También se reflexionó sobre lo absurdo que era que los alumnos de todas las especialidades llevaran el curso de matemáticas superiores, cuando sería más adecuado que cada carrera tuviera su propio programa.[67] Los alumnos de la provincia se distinguían por una mejor preparación

[61] CESU, caja 11, exp. 210.

[62] *Boletín* 1910, XV, p. 366. En 1909 se inscribieron 80 alumnos, de los cuales sólo se examinaron 52.

[63] CESU, caja 10, exp. 202.

[64] CESU, caja 11, exp. 217; artículos 5-10, 15, 35, 36 del decreto de 17 dic. 1908.

[65] *Revista Positiva*, 1907, VII, p. 693.

[66] LÓPEZ PORTILLO Y ROJAS, 1975, p. 340.

[67] *Revista Positiva*, 1907, VII, p. 698. Esta crítica fue seguramente producto del decreto del 4 dic. 1906 que reformó el curso de matemáticas superior. DUBLÁN y LOZANO, 1876-1908, XXXIX-1, pp. 43-49.

matemática, resultado natural de la selección que se hacía en sus estados para enviarlos a la capital.[68] De 196 alumnos inscritos en 1907, 86 provenían de todas las entidades de la República (inclusive uno de Honduras), para disminuir en 1909 a 36 (uno de Honduras, uno de Colombia, otro del Colegio de Santa Clara en California, EUA)[69] Si bien existían otras escuelas de ingeniería en los estados,[70] muchas cerraron por falta de estudiantes.

Desde fines del siglo pasado se introdujo una modalidad interesante en la Escuela de Ingenieros: el perfeccionamiento de estudios técnicos en el extranjero. A partir de 1902 se incrementó el número debido a la reforma educativa del mismo año cuyo artículo 29 establecía que los alumnos que hubiesen obtenido su título con buenas calificaciones podían ser becados por el gobierno.[71]

A los alumnos pensionados en el extranjero se les exigía un informe mensual minucioso. Se les otorgaba una beca de 30 dólares mensuales, que perdían de no mandar dicho informe. Entre los alumnos más brillantes estuvo Julio Aceves, quien estudió y terminó la carrera de ingeniería eléctrica en la Universidad de Columbia en Nueva York, obteniendo muy buenas calificaciones. Aprovechó sus vacaciones para visitar las "casas de fuerza" del Interborough Rapid Transit Railway. Tuvo la oportunidad de llevar cursos con M. Pupin, inventor de muchos aparatos para el uso de la telefonía y la telegrafía sin hilos.[72]

Los hermanos Francisco, Manuel y Juan Francisco Urquidi estudiaron ingeniería en el extranjero. El primero estudió en París, en la Escuela Central de Artes y Manufacturas donde obtuvo el título de ingeniero industrial. En la Escuela Superior de Electrici-

[68] CESU, caja 9, exp. 181.

[69] CESU, caja 10, exp. 201; caja 9, exp. 220.

[70] En 1900 había en Guanajuato, Hidalgo, Querétaro y San Luis Potosí. BAZANT, 1982, Anexo 2; pero ya se habían clausurado en Nuevo León, Aguascalientes, Estado de México, Oaxaca, Zacatecas, Puebla, Sinaloa y Jalisco, pp. 171-174.

[71] DUBLÁN y LOZANO, 1876-1904, XXXIV, p. 67; reforma de 7 de enero de 1902.

[72] AGNM, ramo *Justicia*, caja 195, exps. 4 y 7. Su expediente contiene todos sus exámenes de la Universidad —cada uno con 10 hojas— y muchos cuadernos de prácticas.

dad, para la cuál tuvo que enfrentarse a un difícil concurso de oposición, completó su instrucción en ingeniería eléctrica, rama técnica de su mayor interés. Becado por el gobierno mexicano, salió del país en 1895 cuando tenía 21 años y regresó diez años más tarde. Tuvo problemas con su beca debido a que el gobierno le mandaba al principio 50 pesos en oro, después le enviaron la misma cantidad en plata, quedando reducido el valor de la pensión a la mitad. Además, afirmaba Urquidi, el reglamento de dicha escuela exigía hacer viajes a establecimientos industriales, lo cual aumentaba sus gastos, por lo que pedía un incremento en su asignación. Es posible que debido al éxito en sus estudios el Presidente le haya autorizado los 100 pesos mensuales en oro. En 1904, Urquidi sufrió un atraso en el pago de la beca. Presionado por las circunstancias, le escribió a Sebastián B. de Nior, ministro de México en Francia, suplicándole que éste le escribiera al ministro de Educación, Justo Sierra, para que le proporcionara los mil francos que debía a la Escuela de Electricistas, pues de otro modo tendría que regresar a México. Después se supo que México le había suspendido la pensión porque durante mucho tiempo no se tuvieron noticias que comprobaran sus estudios, y además llegaron informes extraoficiales "que el alumno Urquidi trataba de establecerse en París sin que manifestara un modo especial su intento de regresar a México". Finalmente el gobierno le mandó los mil francos que debía y a su regreso a México fue profesor de física y matemáticas en la Escuela de Ingenieros y el gobierno le comisionó la inspección de las instalaciones eléctricas de los establecimientos de la Secretaría de Educación Pública pagándole 100 pesos al mes.[73]

[73] AGNM, ramo *Justicia*, caja 195, exp. 2. En la Escuela Central de Artes y Manufacturas obtuvieron títulos también los siguientes mexicanos: en 1877 Luis Francisco Lajeur (metalurgista), en 1878 Flores Trujillo (civil), en 1882 Víctor Casour (metalurgista), en 1882 Eugenio Renaud (civil), en 1889 Mauricio de la Arena (civil), en 1889 Arteciga Fernández (civil) y Carlos Baldy (químico), 1890 Ernesto Madero (metalurgista), en 1892 Fernando Pinson (metalurgista), en 1894 Julio Pellotier (mecánico), en 1897 José Luis Veryan (metalurgista), en 1908 Pedro Huguenin (civil). De los 14 graduados, 9 tienen apellidos franceses, sin embargo todos nacieron en México (9 en el Distrito Federal). Datos comunicados por el Director de la Escuela Central, D. Grimm.

Manuel y Juan Francisco Urquidi estudiaron en Estados Unidos, el primero ingeniería eléctrica en Filadelfia y el segundo ingeniería civil en Boston. Juan Francisco logró entrar en 1900 a la preparatoria técnica de la Dear Academy en Franklin, Massachussetts, obteniendo el título de bachiller en junio de 1901; ingresó en septiembre del mismo año al Massachussetts Institute of Technology, para el cual tuvo que sustentar exámenes de admisión en álgebra, geometría, alemán, francés y dibujo. El Director de dicho Instituto lo eximió de historia y de redacción, conocimientos innecesarios (a su criterio posiblemente) para un extranjero. Las carreras técnicas en este Instituto duraban cuatro o cinco años, dividido cada uno de ellos en dos semestres. Durante el primer semestre se cursaban materias comunes para todas las especialidades: álgebra, trigonometría, química, laboratorio de química, dibujo mecánico, dibujo libre, francés o alemán, retórica, redacción y ciencia militar. A partir del segundo semestre empezaban las materias específicas de cada especialidad.[74] Con la salvedad de las últimas tres materias, los estudios eran iguales, aunque más completos, a los de la Universidad de Princeton (ver Anexo 3); sería interesante analizar ambos planes de estudios en su totalidad. En este Instituto, de tanto prestigio entonces como en la actualidad, también estudió ingeniería de 1899 a 1902 Jaime Gurza Fernández, sobrino de Leandro Fernández. Originario de Durango, se especializó en Estados Unidos porque su familia opinaba que se debería ir a la ciudad de México porque las universidades estaban contaminadas del ateísmo positivista. Interesándose en la economía, escribió un tratado sobre el patrón oro, mismo que sirvió para que participara con José Ives Limantour en la reforma monetaria para establecer el talón oro en 1905.[75]

Manuel Stampa regresó de París en 1907 donde se graduó como ingeniero civil y electricista. Fue comisionado para impartir la cátedra de electricidad en la Escuela de Artes y Oficios. Stampa escribió el primer libro mexicano sobre la materia: *Lecciones* de elec-

[74] Cartas del 12 de agosto y de diciembre de 1910 de Juan Francisco en Boston y en Franklin, Mass. enviadas a Francisco a París.

[75] Información de Francisco Arce Gurza.

tricidad industrial profesadas en la Escuela Nacional de Artes y Oficios para hombres de México.[76]

Con recursos propios hubo también varios estudiantes mexicanos en el extranjero. Enrique Ibáñez fue a la Universidad de Princeton en 1889 a estudiar ingeniería civil.[77] La carrera en esa universidad duraba cuatro años y era indispensable tener una buena preparación matemática. Las materias estudiadas eran: mecánica racional y aplicada, teoría de máquinas, mecánica experimental, planeación y construcción de trabajos de ingeniería. Esta última materia era la única que requería práctica; recordemos que en la escuela del mismo ramo en el Distrito Federal la práctica era con todas las materias. Al terminar la carrera en esta universidad era necesario presentar una tesis que consistía en el diseño o bien en la revisión de alguna máquina especial.[78] Después de obtener su título, Ibañez regresó a México a vivir en su hacienda. Desgraciadamente, murió de neumonía en 1896.

Estudiaron ingeniería eléctrica en la Universidad de Harvard tres estudiantes de la provincia mexicana: Enrique Gallardo Cuesta, de Guadalajara, quien estudió de 1902 a 1905; Arturo González Cerda, de Morelia (estudiante especial) de 1905 a 1906; Primitivo Cámara Cáceres, de Mérida de 1902 a 1903 (también estudiante especial).[79]

Subsidiados por el gobierno hubo algunos estudiantes que fueron a los Estados Unidos a realizar sus prácticas. Carlos Sellerier, ingeniero de minas, visitó en 1909 las minas de carbón en Pittsburg, Pennsylvania, con el objetivo de conocer las causas que provocaban las explosiones.[80] Ricardo Monges, pasante de la Escuela de Ingenieros, realizó trabajos prácticos en el ferrocarril de Atchison, Topeka y Santa Fe. Tanto Monges como Salvador Medina estudiaron las obras de aprovechamiento de agua del Río Bravo, emprendidas por la compañía New Mexico, Texas, Río Grande Pro-

[76] Motts, 1973, p. 157.

[77] *Quin-Decennial*, 1908, p. 101. Véase el Anexo 3.

[78] *Catalogue*, 1892-1893, pp. 88-91.

[79] Datos comunicados por Barbara S. Meloni, Curatorial Archives, Harvard University Archives.

[80] *Memoria. Fomento*, 1910.

ject. Gabriel Rubio realizó su práctica de ingeniería en las obras del Barge Canal del estado de Nueva York. Posteriormente, ambos visitaron las obras de captación de aguas de la ciudad de Nueva York.[81]

Para realizar prácticas de ingeniero civil, Fortunato Dozal visitó las instalaciones hidroeléctricas que la Compañía Eléctrica del Litoral Mediterráneo poseía al nordeste de Marsella. Estudió también las obras de irrigación en Italia, los ferrocarriles Goritz en Austria y el Sistema de Canales de Irrigación Cavour en el Piamonte. Ignacio Medina fue al puerto de Amberes en Bélgica para estudiar las obras de ensanche de dicho puerto.[82]

El gobierno de México solicitó al gobierno de Estados Unidos que le autorizara enviar a alumnos de la Escuela de Ingenieros para realizar sus prácticas en Estados Unidos. William Taft contestó que dichos estudiantes podían trabajar tanto en ese país como en Panamá realizando obras de irrigación, ferrocarriles y canales. Inmediatamente se enviaron algunos alumnos a las obras del Canal de Panamá. La ley americana del primero de mayo de 1874 prohibía que las secretarías de estado o funcionarios del gobierno de los Estados Unidos aceptaran para el gobierno servicios gratuitos, como en este caso lo sería el trabajo de los alumnos de la Escuela de Ingenieros. Se accedió pagar a los estudiantes mexicanos cuando se considerara conveniente o necesario, pero no gozarían de los mismos privilegios que los ingenieros americanos, como alojamiento, asistencia médica, hoteles y alimentos.[83]

A pesar de la buena preparación académica de los estudiantes mexicanos, sumada a un plan exhaustivo de prácticas, a las facilidades que el gobierno concedió a los estudiantes sobresalientes para que fueran tanto a estudiar en el extranjero, como a realizar las prácticas de sus respectivas especialidades, fue notoria la predilección que se dio a los ingenieros extranjeros para que trabajaran en México. Los profesionistas formaban una élite de sólo un 0.55%[84] de la población total; sin embargo, a pesar del número tan limita-

[81] AGNM, ramo *Justicia*, caja 195, exps. 9, 11, 13.
[82] AGNM, ramo *Justicia*, caja 195, exps. 5, 12.
[83] AGNM, ramo *Justicia*, caja 195, exp. 6.
[84] BAZANT, 1982, p. 132.

do, era difícil encontrar empleo y muchos tenían que desempeñar otro tipo de trabajo. Debido a esto los ingenieros formaron una sociedad a la cual podían ingresar todos los que tuvieran título de la Escuela Nacional o del extranjero, y se les ayudaba a buscar empleo.[85] La Sociedad de Alumnos creada en 1908, cumplía la misma función.[86] Ya mencionamos que varios de los maestros ocuparon puestos en el gobierno; los que estudiaron y realizaron sus prácticas en el extranjero llegaron a México para trabajar como profesionistas en el sector público. Sin embargo, el mismo gobierno prefirió, en algunos casos, a ingenieros extranjeros.

En el campo profesional México era un país propicio para desarrollarse. Para que un extranjero pudiera ejercer en la República requería del título de su país de origen, que debía legalizar pasando un examen profesional. Si el título del interesado provenía de una universidad de "reconocida autoridad" se le eximía del examen. En un estudio anterior vimos que los profesionistas extranjeros ganaban generalmente más que los mexicanos y bastaba tener nombre extranjero para hacerse de una buena clientela.[87] La élite mexicana (formada en gran parte por los extranjeros) compartía el criterio del gobierno en lo referente al trato preferencial hacia el extranjero. Los grandes capitales traídos del exterior eran necesarios para el enriquecimiento de la República y justificaban esta actitud.

En 1903 había varios ingenieros norteamericanos ejerciendo su profesión en la capital aunque hay contradicción en los números: en la guía americana *The Massey Blue Book of Mexico* aparecen 91 ingenieros de los cuales 19 tienen nombre y apellidos en inglés; en cambio en el *Directorio de vecinos de la ciudad de México* había 183 ingenieros en cuya relación (salvo uno o dos nombres) no están los nombres extranjeros de la guía anterior. ¿Trataría de proteger a los ingenieros mexicanos?[88] Sin embargo, el censo de 1900 nos di-

[85] CESU, caja 11, exp. 218. Esta sociedad fundó la revista *Ingeniería* en el mismo año; la Facultad de Ingeniería la sigue publicando.

[86] AGNM, Archivo Francisco Bulnes, caja 23, exp. 1.

[87] BAZANT, 1982. Sobre todo en las profesiones técnicas y en la medicina.

[88] MASSEY-GILBERT, 1903, pp. 332-335; PRANTL y GROSO, 1901, pp.

ce que había 884 ingenieros, más que de ninguna otra profesión, incluyendo abogados.[89]

Las compañías extranjeras preferían emplear ingenieros de sus mismos países, por tener más experiencia de trabajo, por más confianza, por espíritu de fraternidad, por afinidad en las costumbres, por hablar el mismo idioma. El Consejo de Educación Pública opinaba en 1906 que dichas compañías preferían emplear ingenieros extranjeros porque eran más competentes. Si los mexicanos estuvieran mejor preparados, afirmaba, estas compañías los emplearían, pues saldrían más baratos. La crítica básica del Consejo se dirigía al plan de estudios, que era demasiado teórico, por lo que había "fracasado en producir hombres capaces para resolver los complicados problemas de la sociedad".[90] Debido a esta constante insistencia, la parte práctica de la enseñanza fue aumentando con los años, hasta convertirse en la parte medular de los estudios.[91] Otros opinaban que la preferencia de dar empleo al "competidor americano"[92] se debía a su larga experiencia y que las constantes "acerbas críticas" a la Escuela tenían "algo de despecho y la tendencia general a no echarnos la culpa de nuestros fracasos, y a buscar la causa de éstos fuera de nosotros mismos".[93] Se decía que no era cierto que los norteamericanos prefirieran a sus paisanos *per se*, sino que buscaban el mayor rendimiento en sus empresas y no empleaban a los mexicanos porque no mostraban las aptitudes suficientes.[94] Los mismos extranjeros que visitaban nuestro país se sorprendían de esta preferencia; era un "verdadero suicidio nacio-

---

326-328. González Navarro, 1956, p. 35. En 1900 había en el Distrito Federal 2 117 norteamericanos, 1 671 franceses, 6 302 españoles, 785 alemanes y 596 italianos. *Resumen general*, 1905, pp. 36-41.

[89] Bazant, 1982, Anexo 6. En 1900 se llevó a cabo un censo general de toda la república y del cual se ha obtenido esta cifra. No obstante, el número nos parece exagerado si analizamos el Anexo 1; es probable que en esta cifra estén incluidos los ingenieros extranjeros. También es posible que si bien eran ingenieros, ejercieran otras profesiones.

[90] *Boletín*, 1906-1907, p. 405.

[91] *Revista Positiva*, 1907, p. 692-693.

[92] *Boletín*, 1906, p. 411.

[93] Dumas, s.f., II, p. 708.

[94] Carta de Francisco a Manuel, 20 de mayo de 1904.

nal'' ofrecer concesiones de tierras y dar empleo a ingenieros extranjeros. ¿Cómo era posible que Emilio Bernard fuera a Europa a contratar ingenieros para construir el Palacio Legislativo habiendo tan buenos ingenieros mexicanos?[95]

Los múltiples cambios a los planes de estudio no cumplieron su objetivo inicial de simplificarlos ni de reducirlos. Las varias reformas a los planes de estudio de 1883 (cuando la Escuela formó parte de Fomento y a pesar de su promoción no se produjeron grandes mejoras), de 1897 y de 1902 no muestran cambios radicales. Si bien la crítica constante se relacionaba a un plan de estudios demasiado ambicioso, ésta no logró disminuirlo, sino que por el contrario se aumentó la parte práctica y en resumidas cuentas el ciclo escolar. La experiencia académica en el extranjero de los hermanos Urquidi corrobora, en el plano personal, las críticas interminables que se le hicieron al plan de estudios de la Escuela de Ingenieros en el Distrito Federal. Francisco se lamentaba de que en Europa los estudios eran demasiado teóricos y ''ningún ingeniero que de ellas sale, está en aptitud de emprender un trabajo práctico, sin adquirir experiencia personal que el cúmulo de materias a estudiar y el muy ligero conocimiento práctico de aparatos y manejo de ellos''.[96] Además, advertía que los estudios americanos tenían fama en Europa. Por otra parte, Juan Francisco, admiraba sobre todo el sentido práctico de los americanos. ''. . . este es el país práctico por excelencia. . . trabajador por afición y naturaleza y libre y rico por consecuencia''.[97]

Toda la problemática y debates dirigidos a la metodología no produjo sino cambios mínimos en las especialidades de la ingeniería. El proceso de búsqueda hacia un equilibrio en el conocimiento tardó varios lustros en fraguarse, cuando la influencia americana permeaba cada vez más la atmósfera social mexicana y suplía a la francesa tan intricada. La manera práctica de contemplar los estudios de los norteamericanos fue filtrándose en el medio académico mexicano. Tanta teoría resultaba superflua a la hora de enfrentarse a un problema técnico que requería de una solución práctica.

[95] Carta de Juan Francisco a Francisco Urquidi, 12 de agosto de 1900.
[96] *Boletín*, 1906, p. 410.
[97] *Boletín*, 1910, p. 411.

No se trataba tampoco de que la práctica desplazara totalmente a la teoría, sino que la teoría fuera menos abrumadora y fuera apreciada conjuntamente con la práctica. El plan de estudios de ingeniería civil de la Universidad de Princeton en el año 1892-1893 prueba el punto que venimos considerando. Es de una simplicidad asombrosa. Por ejemplo, para los cursos de ciencia básica como el álgebra, geometría analítica, cálculo, etc., a cuyo aprendizaje se consagraba en México todo un año escolar (que además ya se había estudiado en la preparatoria), en Princeton ofrecían sólo un curso de matemáticas durante dos años (ver Anexo 3). Si comparamos ambos planes de estudio (obsérvese en el Anexo 2 la especialidad de ingeniería civil, la más popular y adecuada a su programa de estudios), podemos apreciar que algunos cursos que se llevaban en el primero y segundo año en Princeton ya se habían cursado en la preparatoria en México, como los idiomas y la química. De hecho, la especialidad surgía en el tercer año (*junior year*), cursada exclusivamente durante dos años, comparada con cinco años en México, más uno de práctica obligatoria. Es claro que el plan de estudios mexicano era mucho más completo y especializado, pero finalmente lo que importaba era la aplicación práctica de los estudios. Obsérvense algunos casos:

> . . . El ingeniero electricista después de haber consumido nueve años en estudios teóricos, resulta con menor competencia para las aplicaciones que un artesano electricista. Un químico industrial, después de haberse asimilado un voluminoso texto clásico, no puede analizar un vino, una droga, o cualquier otro producto de la industria. Nada se diga del ingeniero industrial, que después de grandes y dilatados estudios sobre mecánica racional, se encuentra perplejo para instalar los motores y la maquinaria de una fábrica de hilados o de azúcar . . .

Estos ejemplos nos ilustran otra de las críticas que se le hacía a la parte libresca del plan de estudios en la Escuela de Ingenieros. El aprendizaje empírico era muchas veces suficiente para el empleo de recursos humanos calificados: un albañil sin ninguna preparación académica podía desempeñar, en varias circunstancias,

el trabajo de un ingeniero civil, que había estudiado seis años en la universidad. Sin embargo, es claro que una carrera técnica de cinco años (más cinco anteriores de preparatoria) con ese nivel de estudios podía interesar sólo a un mínimo de mexicanos. Si las especialidades de ingeniería hubieran sido planeadas de una manera más realista, digamos en dos años, hubiera seguramente aumentado el número de estudiantes. Pero es posible, que también estos egresados hubieran tenido el mismo tipo de problemas para encontrar empleo. El verdadero meollo estaba en que por un lado se impulsaban las obras de infraestructura y por el otro estas obras las llevaban a cabo los extranjeros, al menos en los puestos elevados. De hecho, había una incongruencia entre la política económica y la política educativa. No coincidían los planes de una con los resultados deseados de la otra. El éxito real de la Escuela de Ingenieros consistió en la formación de ingenieros civiles quienes desempeñaron puestos en la administración pública y fungieron sobre todo como arquitectos, construyendo gran cantidad de obras públicas y privadas, ampliando sólo uno de sus objetivos que el gobierno porfirista se propuso lograr.

Anexo 1

ESCUELA NACIONAL DE INGENIEROS
ESPECIALIDADES TÉCNICAS
INGENIEROS TITULADOS

	Civil	*Ensayador y Apartador*	*Topógrafo e Hidromensor*	*Minas* (1)	*Caminos, Puertos y Canales* (2)	*Geógrafo*	*Telegrafista y Electricista* (3)	*Industrial* (4)	*Mecánico* (5)
1876—1880	13	11	6	11					
1881—1890	8	16	37	20	17	7	4	1	
1891—1901	8	15	75	34	46	1		1	
1902—1910	66	7	17	15	1	11			

FUENTE: Archivo del Centro de Estudios sobre la Universidad, caja 8, exp. 148; 224/231-419"890" 2626 e "Ingeniería", *Revista de la Escuela Nacional de Ingenieros*, enero, 1942.

(1) En 1902 se implantó la carrera de metalurgista.

(2) Esta especialidad fue creada por decreto del 15 de febrero de 1883, en 1897 se fusiona con ingeniero civil.

(3) En el mismo año se creó la de telegrafista, quedando suprimida en 1889 para dar lugar a la de electricistas.

(4) Implantada en 1883.

(5) Esta especialización se creó en 1869.

Anexo 2

Ley de Enseñanza Profesional para Ingenieros. Septiembre 15, 1897

Ensayador y apartador de metales

Unico año: Química analítica y docimacia, mineralogía, economía política, práctica durante el año en el laboratorio de química y en la oficina docimástica de la escuela. Después de los exámenes correspondientes, práctica durante seis meses en la Casa de Moneda, de ensayes, apartado, amonedación, y administración de casas de moneda.

Topógrafo e hidrógrafo

1er año: Matemáticas superiores, comprendiendo trigonometría esférica, álgebra superior, geometría analítica y cálculo infinitesimal, topografía y legislación de tierras y aguas dibujo topográfico.

2° año: Hidrografía y meteorología, hidráulica en la parte correspondiente a la hidromensura, geometría descriptiva en lo relativo al conocimiento de los planos acotados, astronomía práctica, economía política, dibujo topográfico.

Al fin del primer año práctica de topografía y al fin del segundo de astromonía e hidromensura.

Electricistas

1er año: Matemáticas superiores comprendiendo trigonometría esférica, álgebra superior, geometría analítica y cálculo infinitesimal, geometría descriptiva, dibujo de máquinas.

2° año: Mecánica analítica, física matemática comprendiendo especialmente la termodinámica, el magnetismo, la electricidad y la electrometría, dibujo de máquinas.

3er año: Mecánica general aplicada, aplicaciones de la electricidad, economía política, dibujo de máquinas.

Al fin del tercer año y durante dos meses los alumnos harán prácticas de mecánica general aplicada; además práctica durante seis meses de las aplicaciones de la electricidad en los establecimientos industriales del ramo.

Geógrafo

1er año: Matemáticas superiores comprendiendo trigonometría esféri-

ca, álgebra superior, geometría analítica y cálculo infinitesimal, geometría descriptiva, topografía y legislación de tierras y aguas, hidrografía y meteorología, dibujo topográfico.

2° año: Mecánica analítica, geodesia y astronomía práctica, física matemática, comprendiendo con especialidad la termodinámica, el magnetismo, la electricidad y la electrometría, cálculo de las probabilidades y teoría de los errores, dibujo topográfico.

3er año: Astronomía general y física y mecánica celeste, hidráulica, geología, dibujo geográfico.

Al fin del primer año, práctica de topografía durante dos meses. En el segundo año y al fin del mismo, prácticas de astronomía. Durante el tercero y al concluir éste práctica de astronofísica. Al terminar la carrera, práctica durante un año en operaciones geodésicas y geográficas, siempre que el gobierno tenga emprendidos trabajos de éste género.

Ingeniero industrial

1er año: Matemáticas superiores, comprendiendo trigonometría esférica, álgebra superior, geometría analítica y cálculo infinitesimal, geometría descriptiva topografía y legislación de tierras y aguas, hidrografía y meteorología, dibujo topográfico y arquitectónico.

2° año: Mecánica analítica, física matemática, comprendiendo especialmente la termodinámica, el magnetismo, la electricidad y la electrometría, estereotomía, carpintería y estructura de hierro, dibujo arquitectónico y de máquinas.

3er año: Mecánica general aplicada, hidráulica, ingeniería sanitaria, estabilidad de las construcciones, procedimientos de construcción práctica y conocimiento y experimentación de materiales, dibujo de máquinas.

4° año: Construcción y establecimento de máquinas, aplicaciones de la electricidad, química aplicada a la industria, comprendiendo los procedimientos de análisis respectivos, economía política, dibujo de máquinas. Al fin del primer año, práctica de topografía durante dos meses. En el curso del segundo año, práctica de estereotomía, carpintería y estructuras de hierro. Al fin del tercer año, durante dos meses, práctica de mecánica general aplicada, y al terminar los estudios profesionales teóricos, práctica durante un año, de las aplicaciones industriales.

*Ingeniero civil**

1er año: Matemáticas superiores, comprendiendo trigonometría esfé-

* Se fusionó con lo que anteriormente era ingeniero de caminos, puentes y ferrocarriles.

rica, álgebra superior, geometría analítica y cálculo infinitesimal, geometría descriptiva, topografía y legislación de tierras y aguas, hidrografía y meteorología, dibujo topográfico y arquitectónico.

2° año: Mecánica analítica, estereotomía, carpintería y estructuras de hierro, física matemática, comprendiendo con especialidad la termodinámica, el magnetismo, la electricidad y la electrometría, dibujo topográfico y arquitectónico.

3er año: Mecánica general aplicada, hidráulica e ingeniería sanitaria, estabilidad de las construcciones, procedimientos de construcción práctica y conocimiento y experimentación de materiales, dibujo arquitectónico y de máquinas.

4° año: Vías de comunicación terrestres comprendiendo túneles, obras de arte y demás accesorios correspondientes, vías de comunicación fluviales y obras hidráulicas de toda especie, economía política, dibujo de composición.

Al fin del primer año práctica de estereotomía, carpintería y estructuras de hierro. En el transcurso del tercer año práctica de construcciones civiles, y al concluir el mismo práctica durante dos meses de mecánica general aplicada.

En el transcurso del cuarto año, asistencia a la clase de aplicaciones de la electricidad, durante el estudio de esta ciencia referente al transporte de fuerza y a la tracción.

Al terminar los estudios teóricos profesionales, práctica general de ingeniería civil, durante un año.

Ingeniero de minas y metalurgista

1er año: Matemáticas superiores, comprendiendo trigonometría esférica, álgebra superior, geometría analítica y cálculo infinitesimal, geometría descriptiva, topografía y legislación de tierras y aguas, hidrografía y meteorología, dibujo topográfico y arquitectónico.

2° año: Mecánica analítica, estereotomía, carpintería y estructura de hierro, física matemática, comprendiendo especialmente la termodinámica, el magnetismo, la electricidad y la electrometría, dibujo topográfico y arquitectónico.

3er año: Mecánica general aplicada, hidráulica e ingenieria sanitaria, estabilidad de las construcciones, procedimiento de construcciones, procedimiento de construcción práctica, y conocimiento y experimentación de materiales, dibujo de máquinas.

4° año: Química analítica y docimacia, mineralogía, geología y paleontología, economía política, dibujo de máquinas.

5° año: Laboreo de minas y legislación administrativa minera-

metalurgista, sobre todo, en lo concerniente a los metales de mayor explotación en el país. Este curso se dará en la Escuela Práctica de Pachuca.

Al finalizar el primer año, práctica de topografía durante dos meses. En el transcurso del segundo año, práctica de estereotomía, carpintería y estructura de hierro; y al final del mismo, en la Escuela Práctica de Pachuca, durante dos meses, práctica de topografía subterránea.

En el transcurso del tercer año, práctica en construcciones civiles, y al fin del mismo y durante dos meses, práctica de mecánica general aplicada. Durante el cuarto año, asistirán los alumnos a las lecciones que sobre electrometalurgia se den en la clase de aplicaciones de la electricidad; y al fin del mismo y durante dos meses, harán en la Casa de Moneda, la práctica de ensayes, apartado, amonedación y administración de casas de moneda. Al concluir los estudios y durante seis meses, visitarán los alumnos los centros mineros y metaluúrgicos más importantes de la República. A la vez harán su práctica de Geología.

FUENTE: DUBLÁN y LOZANO, 1876-1904, XXVII, pp. 342-345.

Anexo 3

CURSOS EN INGENIERÍA CIVIL DE LA UNIVERSIDAD DE PRINCETON

Primer Año (Freshman Year)

Primer Semestre	*Segundo Semestre*
Matemáticas	Matemáticas
Alemán o francés	Alemán
Dibujo gráfico	Francés
Química	Dibujo gráfico
Inglés	Química
	Geodesia

Segundo Año (Sophomore Year)

Matemáticas	Matemáticas
Alemán	Alemán
Francés	Francés

Geodesia	Geodesia
Mineralogía	Dibujo gráfico
	Inglés

Tercer Año (Junior Year)

Física	Física
Astronomía	Geología
Mecánica	Mecánica
Geodesia	Geodesia
Dibujo gráfico	Dibujo gráfico
	Economía política

Cuarto Año (Senior Year)

Inglés	Inglés
Astronomía	Religión
Mecánica	Mecánica
Construcciones	Construcciones
Dibujo gráfico	Dibujo gráfico

FUENTE: *Catalogue* 1892-1893, p. 97.

Anexo 4

LISTA DE TEXTOS PARA LOS CURSOS DE LA ESCUELA NACIONAL DE INGENIEROS PARA EL AÑO ESCOLAR DE 1907

Éléments de Mathématiques Supérieures. Hans Vogt.
Geometría Descriptiva. Elizalde.
Topografía. Francisco Díaz Cobarrubias.
Hidrografía. J. Pedrero.
Stéréotomie et Charpentes en Bois. Leroy.
Mechanics. An Elementary Text Book, Theoretical and Practical. Calzabrook.
Mécanique rationnelle. Delaunay.
Stabilité des Constructions. Pillet.
Treatise on Hydraulics. Merriman.
The Cleaning and Sewerage of Cities. Beaumeister.

Manual of Mineralogy. James Dwight Dana.
Petrology. Harker.
Paleontology. Woods.
Geology. Le Conte.
Manuel d'Analyse Chimique Qualitative et Quantitative. Charles-Remi Fresenius.
Notes on Assaying. Peyster Richetts.
Roads and Pavements. Spaulding.
Railroad Construction. W. Loring Webb.
Treatise on Wooden Trestle Bridges. Foster.
Bridge Design (III part). Merriman and Jacoby.
Manual of Irrigation Engineering. Wilson.
Économie Politique. Paul Beauregard.
Explotación de Minas. Carreón.
Métallurgie de l'or. Schnabel.
Metallurgy. Metallurgy of iron. Hiorns.
Électrométallurgie. Borghers.

FUENTE: *Boletín*, 1906, pp. 722-723.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AGNM Archivo General de la Nación, México.

CESU Archivo del Centro de Estudios sobre la Universidad, Fondo Escuela de Ingenieros.

Anales

1898 *Anales de la Asociación de Ingenieros y Arquitectos de México*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.

Anuario

1901 *Anuario estadístico*, Secretaría de Fomento, Colonización e Industria.

BAZANT, Jan

1980 *Breve historia de México (1805-1940)*, México, Premiá Editora.

BAZANT, Mílada

1982 "La República Restaurada y el Porfiriato", en *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México y la Secretaría de Educación Pública.

Boletín de Instrucción Pública

1905 Tomo V, México, Tipografía Económica.

1906 Tomo VI, México, Tipografía Económica.

1907 Tomo VIII, México, Tipografía Económica.

1910 Tomo XV, México, Imprenta y Litografía Müller Hnos.

Catalogue

1892-1893 *Catalogue of the College of New Jersey at Princeton*, New Jersey, Princeton Press.

Comunicación

1877 *Comunicación del Ministerio de Justicia. Se reforma la ley de instrucción pública, en la parte relativa a la Escuela de Ingenieros.*

CRESPO Y MARTÍNEZ, Gilberto

1901 "La evolución minera", en *México, su evolución social*, México, J. Ballescá y Compañía, Sucesor, Editor. Tomo II.

Cuadro Sinóptico

1910 *Cuadro sinóptico informativo de la administración del señor general don Porfirio Díaz, presidente de la república*, México, Imprenta y Fototipia de la Secretaría de Fomento.

CHÁVEZ, Ezequiel

1902 "La educación nacional", en *México, su evolución social*, México, J. Ballescá y Compañía, Sucesor, Editor. Tomo I.

DOLLERO, Adolfo

1911 *México al día*, México, Librería de la Vda. de Charles Bouret.

DOMÍNGUEZ, Norberto

1907 "El porvenir de la carrera de ingenieros en México"

en *Boletín de Instrucción Pública*, México, Tipografía Económica. Tomo VIII.

DUBLÁN, Manuel y José María LOZANO

1876-1904 *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*, México, Imprenta del Comercio.

DUMAS, Claude

s.f. *Justo Sierra et le Mexique de son temps*. Tomo II.

El ferrocarril

1977 *El ferrocarril mexicano, 1877*, México, Edición privada de Cartón y Papel de México, S.A.

GONZÁLEZ DE COSSÍO, Francisco

1976 *Historia de las obras públicas en México*, México, Edición de la Secretaría de Obras Públicas.

GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis

1976 "El liberalismo triunfante", en *Historia general de México*. El Colegio de México. Tomo III.

GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés

1956 *Estadísticas sociales del Porfiriato*, México, Secretaría de Economía.

1973 *Historia moderna de México: El Porfiriato, La vida social*, México, Editorial Hermes.

Informe

1884 *Informe que rinde el director de la Escuela Nacional de Ingenieros correspondiente al año de 1882*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.

Ingeniería

1942 *Ingeniería, Órgano de la Escuela Nacional de Ingenieros*, Vol. XVI, número I.

LEÓN LÓPEZ, Enrique

1974 *La ingeniería en México*, México, Secretaría de Educación Pública. (SepSetentas, 134).

López Portillo y Rojas, José

1975 *Elevación y caída de Porfirio Díaz*, México, Editorial Porrúa.

Macedo, Pablo

1901 "Comunicaciones y obras públicas", en *México, su evolución social*, México, J. Ballescá y Compañía, Sucesor, Editor. Tomo II.

Massey-Gilbert

1903 *The Massey-Gilbert Blue Book of Mexico.*

Memoria administrativa

1903 *Memoria administrativa y económica que la junta directiva del desagüe y saneamiento de la Ciudad de México presenta a la Secretaría de Gobernación, 1896-1903*, México, Tipografía de J.I. Guerrero y Compañía.

Memoria Fomento

1887 *Memoria presentada al Congreso de la Unión por el secretario de Estado y del despacho de Fomento, Colonización, Industria y Comercio de la república mexicana, Carlos Pacheco*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.

1910 *Memoria presentada al Congreso de la Unión por el Lic. Olegario Molina, secretario de Estado y del despacho de Fomento, Colonización e Industria de la república mexicana*, México, Imprenta y Fototipia de la Secretaría de Fomento.

Memoria Justicia

1899 *Memoria que el secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda presenta al Congreso de la Unión*, México, Imprenta del Gobierno en el ex-Arzobispado.

1902 *Memoria que el secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Justino Fernández presenta al Congreso de la Unión*, México, Antigua Imprenta de J.F. Jesús Sucesores.

México y las colonias extranjeras

s.f. *México y las colonias extranjeras en el centenario de la independencia, 1810-1910*, México, Bouligny Schmidt Sucs.

MOTTS, Irene Elena

1973 *La vida en la ciudad de México en las primeras décadas del siglo XX*, México, Editorial Porrúa.

NAVA OTEO, Guadalupe

1965 "La minería", en *Historia moderna de México*: *El Porfiriato*, *La vida económica*, Tomo I, México, Editorial Hermes.

NICOLAU D'OLWER, Luis

1965 "Las inversiones extranjeras", en *Historia moderna de México*: *El Porfiriato*, *La vida económica*, Tomo II, México, Editorial Hermes.

Palacio de Minería

1910 *Palacio de Minería. Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, memoria descriptiva del Palacio de Minería formada por el sr. ing. y arq. don Manuel F. Álvarez, inspector de edificios de Instrucción Pública.*

PALAVICINI, Félix

1945 *México. Historia de su evolución constructiva*, México, Editorial"Lilaro, S. de R.L."

PANI, Alberto J.

1950 *Apuntes autobiográficos*, México, Editorial Porrúa.

PANI, Arturo

1961 *Alberto J. Pani. Ensayo biográfico*, México.

PARKER, Morris

1979 *Mules, mines and me in Mexico, 1895-1932*, Tucson, The University of Arizona Press.

PLETCHER, David M.

1972 *Rails, mines and progress*: *seven American promoters. In Mexico, 1867-1911*, Port Washington, N.Y. London, Kennikat Press.

RAMÍREZ, Santiago

1884 *Noticia histórica de la riqueza minera de México*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.

Reglamento

1877 *Reglamento a que deben sujetarse las dotaciones de los establecimientos de instrucción pública que dependen del Ministerio de Justicia*, México, 30 dic. 1877. Protasio Table, gobernador del Distrito Federal.

Resumen general

1905 *Resumen general del censo de la república mexicana a cargo del Dr. Antonio Peñafiel*, México, Imprenta y Fototipia de la Secretaría de Fomento.

Revista Instrucción

1896 *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, México.

Revista Positiva

1907 *Revista Positiva*, México, 1907, Tomo VII.

RICKARD, T.A.

1907 *Journeys of observation*, San Francisco, Dewey Publishing Company.

ROSENZWEIG, Fernando

1965 "La industria", en *Historia moderna de México: El Porfiriato, La vida económica*, Tomo I, México, Edit. Hermes.

SÁNCHEZ FLORES, Ramón

1980 *Historia de la tecnología y la invención en México*, México, Fomento Cultural Banamex.

TAMAYO, Jorge

s.f. *Breve reseña de la Escuela Nacional de Ingenieros*, editado por "Ingeniería"

VALADÉS, José C.

1948 *El porfirismo*, México, Editorial Patria.

VAUGHAN, Mary Kay

1982 *The state, education, and social class in Mexico 1880-1928*, DeKalb, Illinois, Northern Illinois University Press.

ALGUNOS ASPECTOS DE LAS ESCUELAS PARTICULARES EN EL SIGLO XX

Valentina TORRES SEPTIÉN
El Colegio de México

LA HISTORIOGRAFÍA DE LA educación en México registra gran número de páginas para el estudio de las escuelas oficiales, sin dedicar mayor atención a la investigación de las escuelas privadas.[1] No obstante, la educación particular ha sido estigmatizada por su elitismo escolar, su posición ideológica o su oportunidad para hacer de la educación "un gran negocio".

Hablar de ellas en forma tan general resulta injusto e inexacto, porque las escuelas particulares difieren grandemente entre sí, de acuerdo con sus métodos, a las sociedades a las que pertenecen, a los fines que se proponen o al idioma que hablen. De una manera arbitraria se pueden dividir según su filiación o no a iglesias, en religiosas y laicas; según sus métodos, en tradicionales, progresistas o activas; según la nacionalidad de sus maestros y alumnos, en escuelas para mexicanos, para extranjeros o bilingües.

Este trabajo se refiere principalmente a las escuelas consideradas tradicionales por sus métodos y confesionales por su filiación. Tal limitación se debe al tipo de escuela particular que predominó en México entre 1920 y 1970 y del cual se ha podido obtener mayor información.

CLASE SOCIAL

Una de las metas de los gobiernos posrevolucionarios en México ha sido la instrucción y educación; en ocasiones esto ha tomado

[1] El único estudio al respecto es el de Carlos MUÑOZ IZQUIERDO y Manuel ULLOA: *Estudio sobre las escuelas particulares del D.F. Su panorama estadístico y*

el cariz de cruzada nacional para lograr el progreso del país. La idea de que el desarrollo de la educación tiene un efecto favorable en la distribución del ingreso y en el acceso a estratos superiores de la sociedad ha gozado de gran popularidad entre los funcionarios. Esta idea también la han hecho suya los sectores populares y medios, quienes creen que en la educación está el pasaporte indispensable para "ser alguien" en la sociedad.

Sin embargo, como lo señalaron Brodersohn y Sanjurjo en la introducción al *Financiamiento de la educación en América Latina*, estudios empíricos realizados en los últimos años ponen de relieve ". . . la limitada capacidad que ha tenido la educación para influir en la distribución del ingreso", a la vez que señalan la importancia que tienen otras variables para determinarla, como el origen socioeconómico del individuo, o los años de experiencia laboral, entre otras.[2]

Las medidas educativas que utilizó el cardenismo antes de 1940, tales como la edición masiva de libros populares y el impulso a la educación media para lograr una población más homogénea, dejaron de funcionar cuando los gobiernos posteriores incorporaron la educación:

> . . . al cuadro de una política social que debió sacrificarse en beneficio de un concepto de desarrollo económico que únicamente contemplaba como importantes a las grandes obras de infraestructura y al proceso incipiente basado cada vez más en la inversión privada.[3]

Se pensó que la educación, al igual que muchas otras tareas y actividades de carácter social, podían esperar épocas mejores cuando se les pudiera dedicar mayores recursos, sin necesidad de que se frenara la inversión de la planta industrial, que en ese momento se consideraba como prioritaria para el desarrollo económico del país. El impulso económico que imprimió el gobierno a sus acciones, y que se continuaría en los siguientes sexenios, dejó de lado

---

su economía, México, CEE, 1966, 2 vols. Véanse las explicaciones sobre siglas y referencias al final de este artículo.

[2] Brodersohn, 1978, p. 24.

[3] López Cámara, 1971, p. 172.

las obras de beneficio social;[4] se impulsó el crecimiento material que tuvo efectos positivos en la construcción de una infraestructura educativa con más escuelas, la capacitación del magisterio y la capacidad de otorgar el servicio educativo a un número mayor de mexicanos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, no se logró dar escuela a toda la población que la requería.[5] El problema que resultó de esta política fue el desfasamiento entre el crecimiento de los factores infraestructurales y la evolución de la calidad educativa, que se quedó muy rezagada. Los planes educativos se modificaron en 1940 para unificar la enseñanza de todo el país. Tanto la ciudad como el campo se vieron sujetos a un solo programa que se respetó durante tres sexenios sin adecuarse al curso de los tiempos. La educación se volvió rutinaria; a esto se agregó un incremento de población, que aumentó y repercutió en la matrícula educativa y dificultó a los sectores populares para obtener por medio de ella, una promoción social y una mejor distribución del ingreso. Los conocimientos adquiridos por aquéllos que acudían a las aulas escolares apenas proporcionaban la calidad de analfabeta funcional con algunos conocimientos elementales. Con esta preparación era imposible aspirar a un trabajo medianamente bien remunerado.

[4] Inversiones en el sector económico y en el sector social (%):

	Ávila Camacho		Alemán		Ruiz Cortines	
	Programado	*Real*	*Programado*	*Real*	*Programado*	*Real*
Fomento económico	30.7	39.2	39.2	51.9	43.8	52.7
Fomento social	23.6	16.4	18.5	13.2	20.4	14.4

López Cámara, 1971, p. 172.

[5] En el periodo del presidente Ruiz Cortínes, de los 7.4 millones de niños en edad escolar se inscribieron 2.9 millones en escuelas federales, y 1.5 en estatales, municipales y privadas. 3 millones de niños se quedaron sin escuela. Cfr.: "La educación en México", en *Informes presidenciales*, 1976, vol. 11, p. 291.

Un gran número de niños fueron integrados al sistema escolar: en 1952 recibieron educación 3.5 millones de los 6.6 millones de niños en edad escolar; en 1958, 4.4 millones de los 7.4 millones de niños tuvieron acceso a la escuela. Sin embargo, la asistencia era irregular, muchos reprobaban o desertaban. La deserción, el problema más agudo en las zonas rurales, fue el siguiente para la generación 1946-1951:

ZONA RURAL

Grados escolares	*Alumnos*	*% respecto al primer grado (inscripción)*
I	512 633	100
II	322 039	63
III	264 029	52
IV	203 334	40
V	158 375	31
VI	138 488	27
Terminaron	115 696	23

La deserción en las zonas urbanas de la misma generación fue la siguiente:

ZONA URBANA

Grados escolares	*Alumnos*	*% respecto al primer grado (inscripción)*
I	587 622	100
II	336 336	64
III	325 505	55
IV	279 565	48
V	236 555	41
VI	206 552	31
Terminaron	175 703	30[6]

[6] *Fundamento estadístico*, 1961, p. 317.

Estos cuadros señalan el interés del gobierno por permitir el acceso a la escuela al mayor número posible de niños, pero también un esfuerzo muy inferior por mantener a la población escolar hasta completar el ciclo elemental. La diferencia entre los egresados del sexto año entre la población rural y la urbana fue sólo de 7%, lo que indica que no eran únicamente las limitaciones del campo las condicionantes de la deserción.

Aunque el gobierno pareció ganar en eficiencia al aumentar la capacidad educativa perdió en cierta medida la posibilidad del manejo de la educación como canal de movilidad social y de trasmisor de valores.[7] Los beneficios del desarrollo posteriores a 1940 fueron distribuidos muy desigualmente de manera que se creó " . . un abismo entre las metas de justicia social proclamadas por la llamada 'ideología de la revolución' y la posibilidad efectiva de las masas obreras y campesinas de mejorar significativamente su nivel de vida".[8] Así, el sistema educativo nacional tuvo efectos contrarios al desarrollo de una educación igualitaria, con lo que se favoreció a las clases medias y se discriminó a los grupos de más bajos ingresos, frustrando a éstos su deseo por participar en el desarrollo social y en los beneficios que suponían factibles mediante la educación.

A la educación se le ha atribuido también la función de reproducir las estructuras sociales por generaciones; esta afirmación se hizo más elocuente a partir de los años cuarenta cuando los sectores medios y altos, afianzados por el desarrollo industrial del país, querían mantener su *status*. Este proceso también se hizo evidente cuando Jaime Torres Bodet, secretario de Educación, como lo habían hecho con anterioridad otros funcionarios, invitó en 1944 a los particulares a participar en la creación de nuevas escuelas. Tácitamente reconoció la incapacidad del gobierno para satisfacer la totalidad de la demanda educativa. Con ese impulso del gobierno, la familia y la Iglesia "recuperaron sus fueros" disminuidos durante los gobiernos callista y cardenista, y volvieron a expresar sus criterios socioeconómicos e ideológicos en sus escuelas, convirtién-

[7] Ver Loaeza, 1979, pp. 7-9.
[8] Pellicer, 1978, p. 9.

dolas a mediano y largo plazo en "un mecanismo de reproducción de desigualdades sociales", según algunos críticos.[9]

El limitado acceso de la educación privada acentuó más esta situación, puesto que los privilegiados social y económicamente gozaron de mayores oportunidades educativas.[10] Víctor Urquidi señala que la enseñanza privada en algunos casos ". . . actúa como filtro social o sea que constituye una barrera de acceso a la educación y en consecuencia contribuye a las inequidades del sistema educativo".[11]

La selectividad socioeconómica y académica ha sido una de las características con que se ha etiquetado durante años a la educación privada. Si bien es cierto que esta característica se atribuye a toda la educación particular, en el caso de la educación confesional no se puede generalizar, pues sus escuelas particulares, quizá las más conocidas y famosas ". . . islas muy caras, selectivas y de calidad educativa alta fuera del control del sector público".[12] Ellas tienen la responsabilidad de haber estereotipado a la educación particular.

El elitismo que se atribuye a las escuelas confesionales se debe por consiguiente a unas cuantas que en su época de oro, anterior al auge de las escuelas laicas y bilingües de la década de los setenta, eran frecuentadas por la élite económica y social de México; estas escuelas tenían la estrategia de " . . . apostarse en el desfiladero por donde tenía que pasar el contingente de futuros líderes de la sociedad tradicional" como lo mencionan los jesuitas,[13] lo que favorecía la continuación de sus intereses ideológicos de clase, situación que puede extenderse sin duda a las escuelas para extranjeros.

El elitismo en muchas de estas escuelas no era ni ha sido siempre deliberado. En algunos casos fue el resultado de los métodos de reclutamiento que se basaron en el pago de colegiaturas, ya que en México estas escuelas no han contado con subsidios estatales.

[9] Loaeza, 1979, p. 8.
[10] Ver Medellín y Muñoz Izquierdo, 1973, p. 8.
[11] Urquidi, en Brodersohn, 1978, p. 57.
[12] Sylvain, en Brodersohn, 1978, p. 32.
[13] *Estudio de los colegios*, 1969, p. 164.

En otras, la selectividad abarcaba también el nivel académico al someter a los aspirantes a exámenes de admisión bastante rígidos, que aseguraban alumnos "sin problemas" como en los colegios de jesuitas, maristas, religiosas irlandesas, francesas o norteamericanas, y en algunas otras la exigencia de un idioma extranjero como el Colegio Francés, el Alemán, el Americano, el Israelita, el Liceo Japonés, que eliminaban a las mayorías que no tienen estos conocimientos especializados.

Para precisar el grado de clasismo que existía, nos podemos basar en el estudio realizado por Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa del Centro de Estudios Educativos; dividieron a las escuelas confesionales, pertenecientes a la Federación de Escuelas Particulares (FEP) en 1964, en cuatro categorías (*A. B. C. D*) de acuerdo con las colegiaturas.[14]

COLEGIATURAS ANUALES INCLUYENDO INSCRIPCIONES EN PESOS

	A	*B*	*C*	*D*
Preescolar	1 180 a 1 878	620 a 1 090	15 a 590	Gratuita
Primaria	1 521 a 2 547	912 a 1 495	190 a 862	Gratuita
Secundaria	1 855 a 3 592	1 011 a 1 745	400 a 960	Gratuita
Comercio	1 652 a 3 468	1 016 a 1 403	420 a 952	No hay
Preparatoria	2 103 a 5 165	1 650 a 1 960	No hay	No hay
Normal	1 851 a 2 389	420 a 1 850	No hay	No hay[15]

[14] La encuesta no tomó en cuenta las escuelas laicas, bilingües o para extranjeros.

[15] MUÑOZ IZQUIERDO, 1966, p. 43.

DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS CATÓLICAS DEL DISTRITO FEDERAL POR TIPOS EN LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

Tipo	*Preescolar*	*Primaria*	*Secundaria esc. técnica*	*Enseñanza comercial*	*Preparatoria*	*Normal*
A	28	23	28	10	15	10
B	53	53	40	17	18	10
C	86	33	37	24	—	—
D	11	27	6	2	—	—
Total	178	236	111	53	33	20[16]

DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS EN LOS CUATRO TIPOS DE PLANTELES

Tipo	*Preescolar*	*Primaria*	*Secundaria esc. técnica*	*Enseñanza comercial*	*Preparatoria*	*Normal*
A	3 382	4 371	5 718	762	968	838
B	2 748	24 136	6 255	1 193	1 584	952
C	6 113	37 528	5 083	1 714	—	—
D	288	6 485	1 148	198	—	—
Total	12 531	72 520	18 204	3 867	2 552	1 790[17]

De estos cuadros se puede inferir que en 1964 la mayor concentración escolar en las escuelas confesionales se encuentra en los niveles de primaria y en el grupo *C*, esto es el nivel socioeconómico medio y bajo. En secundaria, enseñanza comercial, normal y preparatoria, las escuelas se concentran en el grupo *B* y *A* respectivamente. La preparatoria y la normal quedan limitadas exclusivamente a esta clasificación. Las escuelas gratuitas son únicamente para preescolar y primaria.

Tradicionalmente se ha pensado que el alumno de la escuela privada pertenece a los estratos de más altos ingresos de la pobla-

[16] MUÑOZ IZQUIERDO, 1966, p. 43.
[17] MUÑOZ IZQUIERDO, 1966, p. 43.

ción. Esto es cierto en la medida en que la mayor parte de los alumnos que pertenecen a los sectores más ricos concurren a ellas, pero no es menos el que también haya una gran afluencia a las escuelas particulares en los sectores medios y bajos. En un estudio reciente realizado por la FEP en 1978-1979, se encontró que de las 687 escuelas encuestadas, 37.7% decían que proporcionaban sus servicios al medio socioeconómico bajo, 24.6% se fundaron con el objetivo de servir en un medio más humilde, pero la realidad económica las había obligado a dirigirse a núcleos más altos para poder mantenerse, 17.8% se dedicaban al medio económico alto, y el 19.1% no contestaron. Según esta respuesta, por lo menos el 62.3% de las instituciones encuestadas atendían a la población media baja.[18]

Después de los años cincuenta, las instituciones privadas tuvieron casi siempre calidad educativa superior a la pública, en el aspecto académico como dicen Brodersohn y Sanjurjo.[19] Esta calidad se entiende no sólo en cuanto a la obtención de un mejor producto educativo, ". . . sino también tomando en cuenta el mercado de trabajo que correcta e incorrectamente valúa con un nivel superior a los egresados de las instituciones privadas".[20]

Entre los factores que hacen posible un mejor resultado en las escuelas particulares están: la dedicación exclusiva de los alumnos a los estudios, por no tener necesidad de trabajar; poder terminar ciclos completos de educación; una mejor alimentación que resulta en un mejor rendimiento escolar; grupos escolares reducidos, de manera que el maestro puede dedicar mayor atención a cada alumno; posibilidad de mejores libros y material de enseñanza; un mayor control sobre los maestros de parte de la dirección; ausencia de sindicatos que quiten tiempo efectivo de clases; horario más amplio; planteles generalmente en mejores condiciones materiales y mayores recursos para realizar un trabajo escolar adecuado.

Una de las formas de medir el grado de efectividad académica en la primaria puede ser el "aprovechamiento" y el "desperdicio escolar". Así por ejemplo en 1960, la cantidad de aprobados en las escuelas primarias del D.F. fue la siguiente:

[18] PELAYO, 1978-1979, p. 274.
[19] BRODERSOHN, 1978, p. 43.
[20] BRODERSOHN, 1978, p. 43.

APROBACIÓN

Grados	*Escuela pública*	*Escuela privada*
I	67.6%	81.3%
II	76.0%	86.5%
III	75.5%	86.7%
IV	76.5%	87.7%
V	78.1%	88.5%
VI	86.9%	90.8%[21]

El grado de eficiencia de la escuela privada en relación con la escuela oficial es mayor si se mide en función de su rendimiento terminal ya que la proporción de alumnos que terminan la enseñanza elemental en las instituciones privadas es más elevada. Esta supuesta superioridad de la escuela privada sería más del triple de la pública: 61.9 al 18.6 por ciento. En el nivel secundario sería de 60.8 al 48.5 por ciento.[22]

En los colegios de mayor prestigio académico, la eficiencia se logra con base en una selectividad que se refleja en la estructura piramidal del alumnado en sus años de educación media (secundaria y preparatoria). En los colegios de jesuitas sólo un tercio de los estudiantes inscritos se graduaban;[23] pero de estos graduados prácticamente el 90% pasaba a la universidad, como el caso del Colegio Regional, del cual pasó a estudios superiores, de 1957 a 1967, el 94.73%, del Pereyra el 91.30%, del Ciencias el 90.47% y del Patria el 96.43. El CUM (Centro Universitario México) de los maristas, de 32 alumnos encuestados, 31 (98.87%) pasaron a estudios superiores y/o se recibieron o seguían estudiando.[24] Otro ejemplo lo proporciona el examen de admisión, de promedios ponderados por escuela de procedencia, para alumnos de primer ingreso a la Universidad Iberoamericana que en 1967 señala en or-

[21] MUÑOZ IZQUIERDO, 1976, p. 15.
[22] MUÑOZ IZQUIERDO, 1976, p. 15.
[23] MUÑOZ IZQUIERDO, 1976, p. 32.
[24] CÁMARA, 1970, p. 5.

den descendente al Instituto Patria, Ciencias, Vallarta, Oriente, Francés del Pedregal, Motolinía, USLA y Miguel Ángel.[25]

Ubicación

La falta de una planeación adecuada en cuanto a la ubicación de las escuelas fue una de las causas que provocaron las desigualdades regionales y sociales y que favoreció el carácter elitista de la educación particular, a la vez que se convirtió en uno de los mayores obstáculos para el desarrollo del país, en tanto que la educación se consideraba como "una de las vías indispensables" para lograr el desarrollo de una región. La ausencia de escuelas tanto públicas como privadas se hacía sentir en muchas de ellas.

Las razones que justificaron la desigual ubicación de las escuelas fueron muy diversas, aunque las que saltan a la vista son, entre otras: la falta de recursos naturales y económicos para el desarrollo de una región, carencia de vías de comunicación, la necesidad de invertir en una región que garantizara la inversión, la reducida demanda educativa, la ausencia de vida cultural en algunas zonas, su escasa población. El dualismo educativo ciudad-campo generó profundas disparidades socioeconómicas de suerte que existe una correlación sorprendente entre el volumen de las inversiones públicas y el nivel de riqueza de las diferentes regiones, que se determina en última instancia, por el grado de analfabetismo: "a mayor nivel de pobreza, menores inversiones y viceversa".[26] Un lugar que se ha beneficiado por su posición geográfica y sus recursos naturales, tiende a desarrollarse mejor y a dar una mejor educación a sus habitantes, la que se refleja en el nivel de vida, la calidad de la educación, la eficiencia en el trabajo, entre otras.[27]

En los estados más prósperos hay una correlativa concentración industrial, comercial y gubernamental; en ellos se hace indispensable contar con medios educativos suficientes y eficaces que mantengan y mejoren el *status* económico que la población exige.

[25] *Estudio de los colegios*, 1969, p. 97, gráfica 7.
[26] Ver López Cámara, 1971, pp. 176 a 181.
[27] Ver Mir Araujo, 1970, p. 21.

Ese desarrollo se hace evidente en las urbes donde la demanda de gente preparada es mayor. Así, por ejemplo, en el Distrito Federal o en el estado de Nuevo León, la educación primaria no sólo es más extensa comparada con el nivel nacional, sino que cuenta además con otras ventajas como la actitud responsable de los padres, la mayor preparación en ellos, la asistencia a la escuela preescolar y la confianza en la educación como herramienta para participar en la vida económica y social.[28]

Las instituciones educativas privadas se han ubicado en el curso de los años en muchas regiones del país, aunque se han concentrado en las zonas urbanas debido a la necesidad de cobrar sus servicios; de 2 309 escuelas que mantenía la iniciativa privada (incluyendo a la Iglesia) en 1963, sólo 116 correspondían a las áreas rurales (5%), y en 1971 representaba tan sólo el 1 por ciento.

Datos precisos los ha proporcionado el Centro de Estudios Educativos en 1968:

PRIMARIAS URBANAS

Escuelas	*Grados*	*Públicas*	*Privadas*
8 134	6	6 351	1 983
348	5	270	78
350	4	288	62
239	3	208	31
190	2	144	46
91	1	90	20

[28] Ver MYERS, 1975, p. 89.

PRIMARIAS RURALES

Escuelas	*Grados*	*Públicas*	*Privadas*
4 049	6	4 000	49
1 498	5	1 490	7
4 891	4	4 882	9
9 729	3	9 713	16
8 158	2	8 132	26
1 536	1	1 535	1[29]

Las escuelas primarias urbanas en su mayoría tenían los seis años completos, mientras que las rurales en su mayoría sólo tenían dos o tres grados. Las escuelas privadas representaban el 24.3% de la educación elemental urbana y sólo el 1.2% de la educación rural.

La lista siguiente indica la ubicación de los colegios pertenecientes a las congregaciones religiosas en 1964:

DIÓCESIS EN DONDE TIENEN SUS ESCUELAS LAS ÓRDENES RELIGIOSAS[30]

Diócesis	*Escuelas de religiosos*	*Escuelas de religiosas*
Acapulco	1	5
Aguascalientes	1	22
Antequera	—	8
Apatzingán	1	2
Autlán	—	8
Campeche	1	4
Ciudad Juárez	1	2
Ciudad Obregón	2	5
Ciudad Valles	—	2

[29] Cuadros similares los encontramos en BRODERSOHN, 1978; NAVARRETE, 1958; MUÑOZ IZQUIERDO, 1966.

[30] *Directorio General*, 1964, s/p.

Diócesis	*Escuelas de religiosos*	*Escuelas de religiosas*
Colima	—	16
Cuernavaca	1	9
Culiacán	—	8
Chiapas	—	5
Chihuahua	2	10
Chilapa	—	8
Durango	5	14
Guadalajara	14	84
Hermosillo	2	2
Huajuapan de León	—	2
Huejutla	—	3
Jalapa	1	5
León	5	26
Linares	—	3
Matamoros	2	3
Mazatlán	—	2
México	22	115
Monterrey	10	19
Morelia	10	48
Papantla	1	8
Puebla	3	5
Querétaro	2	8
Saltillo	3	15
San Andrés Tuxtla	1	4
San Luis Potosí	5	21
Tabasco	—	7
Tacámbaro	—	5
Tampico	2	4
Tapachula	1	3
Tehuacán	—	1
Tehuantepec	—	4
Tepic	1	5
Texcoco	—	4
Tijuana	—	15
Tlanepantla	1	—
Tlaxcala	—	5
Toluca	2	15
Torreón	1	5

Diócesis	*Escuelas de religiosos*	*Escuelas de religiosas*
Tula	—	1
Tulancingo	1	15
Tuxpan	—	2
Veracruz	—	15
Yucatán	2	11
Zacatecas	2	22
Zamora	8	62
Pref. Apostólica de La Paz, B.C.	—	2
	117	724

Los religiosos tenían más escuelas particulares en las diócesis[31] de México con 22, Guadalajara con 14, Monterrey con 10, Morelia con 10, y Zamora con 8, en tanto que las religiosas, con un número mucho mayor de escuelas en casi todas las diócesis, contaron con 115 escuelas en la de México, 84 en la de Guadalajara, 62 en la de Zamora, 48 en la de Morelia, 26 en la de León, 25 en la de Puebla. El número mayor de escuelas pertenece a las ciudades más pobladas e industrializadas, a excepción de Zamora. Las escuelas de religiosas se establecieron en veinte diócesis más que las de religiosos, aún en pequeños poblados de las diócesis de Antequera, Ciudad Valles, Chilapa, Huajuapan, Huejutla, San Andrés Tuxtla, etc. Aunque las listas no señalan que los religiosos se dedicaron a la educación masculina y las religiosas a la femenina es fácil suponerlo, con lo que se ve el gran interés de los padres de familia porque sus hijas recibieran una educación mucho más "cuidada" y que estuvieran exentas de los "peligros" de las escuelas públicas y mixtas.

La concentración de escuelas privadas de más renombre en las regiones más prósperas, se explica por el poder económico de sus habitantes y a la vez por la demanda de mayor gente preparada

[31] Las diócesis no corresponden geográficamente a las divisiones estatales ni municipales.

que generan esas mismas localidades, al haber concentración de industrias, comercio, necesidad de servicios, etcétera.

Cuando las escuelas se fundaron, a principios de siglo o antes, los primeros alumnos que se inscribieron vivían en los rumbos aledaños a los planteles, que se habían situado en un lugar donde pudieran ser negocio y sostenerse. Esto significó de antemano la selección de un sector socioeconómico pudiente. Los jesuitas cuentan que en el colegio de la calle de Gelati asistían niños de las colonias San Rafael, Tacubaya, Santa María, Condesa e Hipódromo, allá por los años veinte,[32] con lo cuál se hacían de un alumnado homogéneo. En otras ocasiones la creación del colegio favorecía que se desarrollara un barrio de cierto tipo, como fue el caso del de León, Gto., donde la misma orden se situó en una zona "poco definida", pero que, con la cercanía de las casas de algunas de las familias más ricas de la ciudad, favoreció el desarollo de un barrio acomodado a sus alrededores.[33] Este mismo fenómeno se dio en los colegios para extranjeros; a ellos asistían los hijos de un determinado grupo ligado con una nacionalidad definida, sin que la ubicación del plantel importara mayormente. Los alumnos se trasladaban a esos colegios desde cualquier punto de la ciudad como en el caso del Colegio Americano al que asistían niños de las colonias más lejanas como Tlalpan, San Ángel o del Pedregal. Lo mismo sucedía y sucede con colegios como el Alemán.

Ya consolidadas las escuelas, sus alumnos se fueron vinculando estrechamente a ellas, tan íntimamente que a la postre lo más importante parecían ser los apellidos reconocidos de sus egresados. Eso lo manifestaban las escuelas por la prioridad que tenían hijos de exalumnos y personas recomendadas. Estos colegios siguieron integrados durante años por el mismo grupo social, hermanos, hijos, nietos de los alumnos fundadores, que seguían asistiendo al mismo colegio. Para muchos padres de familia fue muy importante que sus hijos acudieran al mismo plantel educativo donde ellos se habían formado, sin importar la ubicación de éste e incluso que los sistemas internos hubiesen cambiado.

Los grupos sociales que se integraron alrededor de algunas es-

[32] *Estudio de los colegios*, p. 586.
[33] *Estudio de los colegios*, p. 35.

cuelas privadas, en primer lugar por su ubicación y después por motivos de clase social, religión, idioma, prestigio social o cariño al colegio, sufrieron un resquebrajamiento hacia la década de los setenta debido a los nuevos esquemas educativos, una sociedad más laica, auge de las escuelas bilingües, impulso a la educación activa, crecimiento de las ciudades y, sobre todo, a la nueva orientación ideológica y apostólica de las órdenes religiosas. A raíz de esto surgió un nuevo tipo de escuela particular laica, con fuertes intereses económicos y una orientación marcada hacia la enseñanza de otro idioma, fundamentalmente del inglés, que empezó a proliferar en los años setenta y han superado en número y a veces en prestigio a las antiguas escuelas confesionales.

Métodos

Independientemente de la selección obligada de su alumnado, las escuelas tradicionales se distinguieron de las otras particulares por seguir métodos propios. Éstos se basaban en la enseñanza de tipo enciclopédico, es decir, en transmitir un cúmulo de conocimientos para ser memorizados por los alumnos: generalmente se quedaban en nivel de teoría sin ponerlos en práctica.

Como cualquier escuela particular, las escuelas tradicionales debían estar incorporadas para contar con el reconocimiento oficial. Esto implicaba la aceptación de planes y programas elaborados por la Secretaría de Educación Pública; estas afirmaciones siguen siendo válidas para el presente. Al ser uniformes para todo el país, estos programas conllevaban contradicciones importantes. Por una parte, en las grandes ciudades los niños tenían diferentes tipos de experiencias que les permitían aprovechar y comprender mejor los programas, que en algunos casos resultaban insuficientes y susceptibles de ampliarse. En cambio, eran muy vastos para otras regiones del país sobre todo en el campo, donde las necesidades de los alumnos, que no habían tenido acceso a la cultura urbana, eran de índole más práctica. Que se manejara un sólo programa para todo el país no era sino el resultado de ". . . una exigencia, la de la gran burocracia educativa".[34]

[34] Cámara, 1970, p. 12.

La forma de impartir clases en las escuelas particulares era semejante a la pública, de conferencias, con un profesor considerado como "poseedor del conocimiento". El alumno era un ente pasivo, receptor apático al que se le obligaba a memorizar datos, sin la suficiente reflexión, sin que se buscara despertar en él un interés por la materia. Imperaba la ley del menor esfuerzo por parte de alumnos y maestros y en algunos casos sin salirse para nada de lo que decía el libro de texto. Los conocimientos tenían un carácter enciclopédico; se enseñaba la ciencia como teoría y no como experiencia de vida. Lo importante era informar al alumno, llenarlo de datos, obligarlo a saber, no a pensar, sin llevar a cabo una verdadera formación científica.

El estudiante estaba forzado a ver un cierto número de temas o lecciones en un tiempo determinado. Esto implicaba que se abocara a aprender el resumen o el cuadro sinóptico de los libros sin haber siquiera leído el contenido del tema completo; en la mayoría de los casos el maestro dictaba resúmenes que había que memorizar, y en el mejor de ellos, el alumno tomaba apuntes de lo que consideraba lo más importante; esto implicaba ya un esfuerzo positivo de síntesis. Obviamente el aburrimiento era muy frecuente entre los que no participaban activamente en clase, sobre todo por el material que aparentemente no tenía utilidad práctica.

Los sistemas eran inflexibles, lineales, carentes de contenido significativo, donde se exageraba el intelectualismo y la memorización y por consiguiente limitaba inevitablemente la creatividad y el carácter personal del estudiante que aceptaba la cátedra sin cuestionarse, sin alentar la investigación, ni la participación activa. Eran estos

> . . . sistemas que conducen inevitablemente a la domesticación carente de iniciativa y personalidad de la sociedad juvenil, domesticación, que hace el juego a la opresión que se ha establecido en las diferentes sociedades incluyendo la nuestra.[35]

Parece ser que el objetivo académico de la educación tradicional era que el alumno pasara el examen; si lo lograba significaba

[35] González Molinar, 1974.

que había alcanzado el éxito escolar. La enseñanza se daba en función de tal objetivo.

El crecimiento de la población escolar provocó que los exámenes se estandarizaran, limitándose a pruebas escritas de opción múltiple (de a, b, c, de "tin marín" o de "Santa María dame puntería")[36] convirtiendo a la educación en ". . . un catecismo informativo que se olvidaba del individuo".[37] Este tipo de examen creaba una verdadera angustia tanto en los padres de familia como en los estudiantes, pues todo debía estar perfectamente memorizado, lo cual impedía que el alumno se expresara libremente. Más bien se trataba de repetir lo mejor posible aquello que el maestro había dicho en clase y de acuerdo con ello se calificaba.[38]

Las materias se dividían por mes, semestre o año y se calificaban con base en la extensión, es decir a lo que en ese lapso de tiempo se había visto y no a la capacidad del alumno para aplicarlo después de haberlo entendido. Esto implicaba que el maestro sólo preguntara lo correspondiente a ese periodo; era "escandaloso" preguntar la relación con otros temas o cursos estudiados anteriormente. Por eso el alumno deseaba saber exactamente "qué era para el examen" y a eso se atenía. Las pruebas objetivas y la poca profundidad de los conocimientos daban lugar a fraudes y se tenía que extremar la vigilancia; copiar a otros compañeros o hacer "acordeones" era toda una habilidad que el alumno desarrollaba con el paso de los años.

Algunas escuelas particulares contaban con programas más ambiciosos que los estrictamente exigidos por la Secretaría de Educación, como idiomas, deportes, formación espiritual. Realizaban dos tipos de pruebas; las que enviaba la Secretaría y otras más complicadas elaboradas por el propio plantel.

La competencia fue un estímulo muy utilizado en la escuela tradicional; la esperanza de obtener algún premio o reconocimiento infundía en el joven el deseo de participar en concursos, en exámenes y de obtener buenas calificaciones. El colegio se valía de múltiples recursos para estimular "el progreso" de los alumnos, con inte-

[36] Rimas que los niños usan para echar suertes en sus juegos.
[37] CASTILLO, 1968, p. 451.
[38] CÁMARA, 1970, p. 8.

rrogatorios diarios, exámenes periódicos, repasos y sistemas rígidos de calificación. Una forma de competencia común eran "los combates", para los cuales se elegían a dos capitanes, generalmente los más aventajados del grupo, quienes a su vez escogían a sus soldados según sus aptitudes y méritos (conocimientos). El combate abarcaba una sola materia, para la cual el equipo se preparaba arduamente. Uno de los objetivos de esta competencia era favorecer el trabajo en equipo y evitar el lucimiento personal. El maestro iba preguntando de equipo en equipo, eliminando a los alumnos que no supieran la respuesta correcta; los vencedores eran aquéllos que contaban con más soldados al final.

Los maristas nos cuentan cómo la competencia completaba los métodos pedagógicos:

> Los estudios recibían el impulso de la emulación, emulación de tan buena ley, que los estudiantes avanzaban, como queda dicho, "a paso de carga". El sistema exhibía ante los alumnos sus progresos reales. Eso les producía una alegría y un entusiasmo que, al revertirse en sus estudios convertida en causa, impulsaba lo mismo a los maestros que a los discípulos, más allá de lo programado no ya por la Secretaría de Educación Pública que suele fijar objetivos mínimos, sino por el mismo director, que con alumnos de muy diversa procedencia, alcanzó resultados muy halagüeños, como los que le habían merecido en México la admiración de los catedráticos de San Idelfonso, la confianza de la SEP, los plácemes de la Universidad y los honores del gobierno francés.[39]

Las tareas eran otro recurso utilizado para reforzar los conocimientos adquiridos en clase o como recurso del maestro incapaz de enseñar, que delegaba esta función en los padres.

El papel que les asignaba la escuela era de formar en los niños hábitos de orden, limpieza, responsabilidad y colaboración, aunque muchas veces no cumplía con estos objetivos. A menudo las tareas no eran apropiadas para los niños y acababan los padres por hacerlas; los maestros contaban con poco tiempo para corregirlas debido a lo numeroso de los grupos y al tiempo que debían emplear en la preparación de sus clases y aún a la solución de sus pro-

[39] *Comisión Interprovincial*, 1982, p. 127.

blemas de índole personal. Frecuentemente se empleaban como un castigo y perdían así todo su sentido pedagógico.

Las calificaciones eran ". . . uno de los medios más poderosos de formación en nuestras escuelas", decían los jesuitas. Su importancia radicaba en que ". . . excitan el honor, la conciencia y la responsabilidad del alumno. Con ellas ponen en juego el amor a los padres, la gratitud, la satisfacción del deber cumplido, deseo de superación y conocimiento de las propias cualidades y defectos".[40] Las calificaciones eran la "apreciación moral" de un tiempo de trabajo y una forma de sanción de la conducta, de la urbanidad, del aprovechamiento, del orden y de la disciplina; eran sin duda un instrumento de presión en manos de los profesores para coaccionar a los alumnos en momentos difíciles. Podían ser semanales, mensuales, semestrales o finales. El alumno que obtenía buenas calificaciones se hacía acreedor a premios que podían ser medallas, billetes, bandas, coronas, cuadros de honor, etc. En cambio, las faltas al reglamento, a la disciplina o a la aplicación hacían que el alumno fuera castigado de muy diversas formas. Exalumnos de varios colegios recuerdan entre las sanciones el quedarse en la escuela horas extras, recibir reglazos en las palmas de las manos, ponerse orejas de burro, ser aislados en algún lugar del plantel, ser parados con las manos de cruz deteniendo los zapatos, ser atados a las sillas de estudio, recibir tareas dobles, escribir líneas de "no debo hablar en clase", "vengo a la escuela a estudiar, no a jugar", ser parados por horas en el patio, informes a los padres, expulsión temporal, suspensión de paseos, encierros en el calabozo y en los casos más graves la expulsión definitiva. Todos estos castigos son similares a los que se utilizaban en épocas anteriores.

La disciplina era generalmente muy estricta y el maestro era el responsable de ella como condición necesaria para que sus conocimientos pudieran ser captados por los alumnos. Las religiosas del Sagrado Corazón justificaban la disciplina para hacer posible en las alumnas "el señorío de sí mismas".[41] Implicaba la constante vigilancia de los maestros, aunada a largos periodos de estricto silencio, constante compostura y buenos modales. Esta inflexibili-

[40] *Sugerencias*, pp. 38-39.
[41] *Memoria*, 1924, s/p.

dad disciplinária hacía que el alumno modelo fuera enteramente sumiso y obediente, incapaz de poner en duda la actuación del maestro y lo que éste le transmitía. El silencio era la norma más importante que todo alumno debía guardar; silencio en clase, silencio en filas, silencio aun al esperar a los padres a la salida del colegio; nadie debía romper esta regla so pena de una severa sanción. Aun los recreos y juegos estaban planeados por los maestros, lo que impedía la espontaneidad en el niño. Pero esta actitud pasiva y silente parecía también apoderarse de la capacidad reflexiva.

Al fin del curso y con la presencia de autoridades del colegio y de padres de familia, se premiaban la conducta y la aplicación de los alumnos; en esa ocasión se otorgaban las excelencias, los honores, las distinciones de primer y segundo grado, los diplomas, más medallas, más bandas, más coronas, libros y otros reconocimientos al esfuerzo del alumno. Generalmente unos cuantos acaparaban todos los premios correspondientes al grupo y el resto sólo recibía su boleta de calificaciones de aprobado o reprobado. En este último caso el alumno y sus padres debían sufrir un verdadero calvario si querían la reinscripción, otorgada sólo a cambio de aceptar mil condiciones. Si al alumno no se le veía perspectiva de éxito, se le expulsaba definitivamente, esta selección evitaba a los "niños problema"

Los textos

Los textos escolares de lectura que utilizaron las escuelas particulares desde la década de los veinte y algunos vigentes hasta la fecha, fueron escritos en su mayoría por maestros que no eran los portavoces de la ideología oficial sino que eran de carácter tradicional con gran influencia religiosa. Las obras necesitaban ser aprobadas por la Secretaría y eran retiradas, en teoría, cuando esta institución lo consideraba pertinente. Muchas prestaron servicios en las aulas por varias décadas sin sufrir ningún cambio, como *Rosas de la infancia* de María Enriqueta que se empezó a editar en 1913 y se siguió publicando hasta la década de los años sesenta, o *Corazón. Diario de un niño* de Edmundo D'Amicis que se utilizó entre 1898 y 1967 y aún se sigue editando.

Hacia el inicio de los años treinta, sólamente se habían publicado en el país textos de lectura escritos por particulares, pues el gobierno no se había abocado a esa tarea. Predicaban valores éticos como el individualismo, el respeto de la propiedad privada y preservación de una sociedad clasista. El Estado empezó a publicar sus propios textos en la época del presidente Lázaro Cárdenas, pero al terminar este régimen, las ediciones estatales fueron suspendidas hasta la década de los sesenta. Sin embargo, los de autores particulares nunca se dejaron de utilizar. La permanencia de estos textos se puede atribuir fundamentalmente a la incapacidad del Estado para satisfacer las necesidades de textos en todas las escuelas y a la negativa de los sectores conservadores de aceptar los de tendencias "socialistas", sobre todo en las escuelas que ellos subvencionaban, ya que tenían una forma distinta de visualizar la vida diaria y las relaciones familiares, laborales y sociales.

En los textos tradicionales destacan conceptos como el de la familia donde existen normas y valores incuestionables que se transmiten de padres a hijos; la autoridad la representa el padre, quien se encuentra en la cúspide de la pirámide familiar como jefe y proveedor de los bienes materiales.[42] La madre, en cambio, encarna todas las virtudes y se idealiza como símbolo del sufrimiento y de la abnegación. La familia típica en los textos es la urbana, de clase media, reflejo de la población atraída por las escuelas privadas. La vida gira alrededor de las ciudades y el campo parece ser una entidad lejana que no forma parte de la realidad social del niño descrito en los textos.

La sociedad se conceptualiza en estas lecciones como un conjunto de individuos unidos por relaciones diversas de parentesco, de trabajo o de estudio cuya característica principal es la desigualdad; hay ricos y pobres en una relación básica de trabajo que la legitima. La desigualdad se manifiesta aun en las definiciones de igualdad; "Hay hombres negros de gran inteligencia, verdaderos sabios y blancos perversos y malvados."[43] Para hacer frente a la desigualdad tanto física como económica, la resignación es el elemento indispensable para mantener el orden social establecido. En

[42] María Enriqueta, 1921, s/p.
[43] Ayala, 1920, p. 53.

los textos se hace hincapié en el hecho de que la providencia divina así ha dispuesto las cosas y no es lógico cambiarlas.

Asistir a la escuela es un privilegio, dicen los textos; allí el niño se prepara para actuar rectamente en el mundo que lo rodea. Los maestros como representantes de los padres han asumido ciertos derechos sobre la escuela y los niños. Llegan a tener un carácter casi divino: "El maestro y la madre son la imagen de Dios sobre la tierra."[44] La función más importante del maestro era transmitir los conceptos cristianos.

Los libros de texto definían al trabajo como la forma reconocida de ganarse el pan, dignificar y engrandecer al hombre, y de lograr el progreso de la patria.[45] Todas las actividades humanas eran semejantes; todo trabajo era respetable y sin embargo no se valora el esfuerzo que realizaba el trabajador. Su existencia se justificaba en la medida que satisfacía las necesidades de los demás y no las suyas propias: "Los obreros son aquellos hombres que se ocupan de trabajar para proporcionarnos comodidades, por eso los apreciamos debidamente."[46] No se mencionan las injusticias ni la explotación de que son víctimas, ni por parte de los autores interés en crear en el alumno una conciencia social.

Las actitudes que promueven los textos son el individualismo, la resignación, el conformismo, la obediencia y la sumisión. En el proceso productivo solamente interviene el hombre, pues la mujer trabaja en casa. Cuando ésta trabaja fuera del hogar se debe a la ausencia del padre y no por interés personal de realizarse como mujer y ser productiva. La necesidad de alejarse provoca una situación difícil y anormal en el hogar.

Los libros de texto no podían ser libros de indoctrinación religiosa si querían ser aprobados por la Secretaría; sin embargo, encontramos en los autores un afán moralista al transmitir los valores tradicionales cristianos que se relacionan y confunden con el aspecto religioso. En este binomio religioso-moral, Dios ocupa el primer lugar y en él, el hombre debe buscar su origen, el porqué de su ser y su destino; lo que para el hombre es inexplicable, se acepta

[44] Amicis, 1925, pp. 34-35.
[45] Sabugal Sierra, 1943, p. 45.
[46] Ramos, 1922, p. 76.

a la luz de la fe. Los autores utilizan la imaginación, la fantasía, los hechos irreales como un instrumento para poder trasmitir estos conceptos.

Algunos autores señalan que los textos están escritos para todos los niños de la República,[47] aunque en realidad sabemos por su contenido que no es así, que olvidan al niño del campo menos afortunado social y económicamente. También sostienen que tratan de "dar a conocer los males que afligen a su país y la manera de evitarlos . . .", intención ambiciosa que pocas veces se logra.[48]

El nacionalismo en los textos se expresa a través de la identificación con la unidad geográfica que es México, con los héroes y con los símbolos nacionales. Los personajes importantes son Hidalgo y Morelos a quienes se identifica con la Iglesia y se amoldan al esquema conservador.

Los autores de los textos reflejan la ideología del sector social más favorecido que desea mantener sus privilegios; si se llega a hablar de cambio, éste es de orden individual o personal pero nunca de clases o masas.

Los textos a que hemos hecho referencia estuvieron vigentes por más de cuarenta años, sin evolucionar al ritmo de la sociedad; sin embargo, fueron totalmente compatibles con la ideología y posición de las escuelas privadas que tampoco evolucionaron de manera significativa en estos años.

Las escuelas extranjeras

En las escuelas para extranjeros las cosas no eran muy distintas. Los métodos eran semejantes a los de las escuelas tradicionales, según cuentan sus egresados. La gran diferencia estaba en los requisitos de ingreso como idioma o procedencia, más la orientación ideológica de sus contenidos educativos y la enseñanza en un idioma extranjero.

En general se trataba de que la escuela se identificara con la tradición y la ideología de otros países sin negar su presencia en

[47] Contreras de Carballo, 1920, s/p.
[48] Hidalgo Monroy, 1920, p. 7

México. Para poner sólo un ejemplo de estas comunidades extranjeras, tenemos a las escuelas para miembros de la comunidad judía que dividían, como en otras escuelas para extranjeros, los estudios en dos partes: una en español que correspondía al programa de la Secretaría de Educación, cuando estaban incorporadas, y otra que se abocaba al estudio del idioma ligado al conocimiento de la historia, literatura y tradiciones de otro país. El Colegio Israelita de México, fundado en 1927, adoptó en 1929 un programa que hacía hincapié en el idioma y literatura idish, además del programa de la SEP. Fue la primera institución educativa de la comunidad ashkenazí que impartía cursos en idish, hebreo e inglés. El programa en idish ocupaba diez horas semanales para primaria y cinco para secundaria y preparatoria, además de otras materias como lengua y literatura idish, historia del pueblo judío, filosofía del judaismo, civismo de Israel, relaciones de Israel con la diáspora, geografía de Israel, problemas políticos y sociales del Medio Oriente. Sus maestros en español eran normalistas, pero los de materias en otro idioma eran extranjeros. El colegio también promovía viajes a aquel país. Según sus directores, la filosofía del colegio se resumía en:

> Un desarrollo equilibrado, emocional y académico del niño para prepararlo a su vida futura. Para ser un hombre completo debe conocer su cultura para conocerse a sí mismo. Viviendo en la diáspora tiene que conocer la cultura del país en que vive y tratar de evitar la doble identificación. Sentirse orgulloso de ser judío y al mismo tiempo reconocer que es judío mexicano.[49]

El Colegio Hebreo Tarbut se fundó en 1942 por parte de la Organización Sionista de México, ya que sus miembros no estaban de acuerdo con las ideas de los fundadores del Colegio Israelita; tuvo como meta educativa el sionismo y el hebreo. En primaria impartía lengua y literatura hebreas, historia judía, geografía de Israel, Biblia y tradiciones. En preparatoria, lengua y literatura judías, Biblia, tradiciones y judaismo contemporáneo. Los maestros provenían de Israel, ellos mismos preparaban a maestros judíomexicanos de idish y hebreo en un seminario, y después eran em-

[49] STERN, 1981, pp. 44-47.

pleados en las escuelas judías de México. El plan de estudios se basaba en el Plan Jerusalem dependiente de la Universidad Hebrea de Jerusalem, con diseño de programas educativos de temática judía adaptados a la mentalidad e ideología del judío mexicano. la filosofía de este seminario era:

> Crear jóvenes judíos mexicanos conscientes de su bagaje histórico, conocedores de su problemática e identificados con su biculturismo. Encontrar el equilibrio entre la justificación con Israel, eje del mundo judío, el judaismo y el hebreo como lenguas transmisoras de esas ideas y la realidad de México con su cultura, su historia, su gente y su idioma.[50]

A raíz de la guerra mundial y del holocausto, se fundaron otros colegios como la Escuela Israelita Yavné fundada en 1942, el Colegio Hebreo Monte Sinaí cuyo objetivo era ". . . la formación de buenos judíos mexicanos con una cultura y tradición judías",[51] el Instituto Albert Einstein fundado en 1962 que trataba de ". . . hacer judíos religiosos observantes de los mandamientos toráicos por medio de métodos prácticos sin coerción y que cumplan con los preceptos judáicos de caridad, hermandad y buenas acciones".[52] El Taller Educativo Montessori Beit Heyaladin fue fundado en 1973 y después el Centro Educativo Maguen David que buscaba ". . . crear una identificación judío-mexicana, que los niños estén conscientes de sus obligaciones con la realidad mexicana y su identidad".[53]

En los colegios bilingües, que no eran para extranjeros específicamente sino más bien para mexicanos que querían aprender otro idioma, la selección del alumnado no se basaba en la procedencia de éstos, sino en motivos económicos y académicos. La enseñanza de un idioma extranjero y su prestigio social como plantel eran factores determinantes; en ellos no era tan importante el contenido ideológico de la educación de otro país, aunque éste se manifesta-

[50] STERN, 1981, pp. 47-50.
[51] STERN, 1981, pp. 53-55.
[52] STERN, 1981, pp. 60-61.
[53] STERN, 1981, pp. 62-64.

ba por medio de los textos y maestros que eran generalmente extranjeros. Así por ejemplo el internado The English School for Boys tenía un alumnado mayoritariamente mexicano en 1934 (a esta escuela asistió el hijo del entonces presidente Lázaro Cárdenas).[54] Fue fundada en 1913 y decía que su ". . . instrucción era netamente inglesa y reconocida como tal por el Consulado Inglés", ya que se basaba ". . . en el aprendizaje del idioma inglés";[55] en sus reglamentos se estipulaba la prohibición de ". . . hablar español en las clases de inglés y en el refectorio".[56]

Gran parte de los egresados de estas escuelas encaminaban sus estudios superiores, y aun lo siguen haciendo, fuera de México hacia ciudades europeas o a Estados Unidos.

Estos son tan sólo algunos aspectos de la educación particular en el siglo XX. Quedan en el tintero muchos otros necesarios para entender su estructura e ideología.

Con los puntos que se vieron en este trabajo podemos hacer unas breves conclusiones, que en algunos casos pueden hacerse extensivas a las escuelas del presente.

La educación particular abarca todos los niveles educativos pero su acción es fundamentalmente urbana; se ha generalizado el calificativo de elitista cuando el mayor de sus esfuerzos se centró en escuelas primarias donde el alumnado pertenecía a la clase media y baja. Este calificativo, en cambio, está bien aplicado para la educación media y superior.

La calidad de la enseñanza y su eficiencia en cuanto a índices de aprobación es mayor que en la escuela pública sobre todo a partir de la década de los cincuenta debido a factores de índole económica y cultural de los padres, amplitud en los programas y un número de materias, horarios más extensos y un mayor control escolar. Los métodos empleados en el pasado por la escuela particular no se caracterizaron en general por ser de avanzada (aunque sí existen estos casos sobre todo en las escuelas activas que funcionaron desde principios del siglo). Asimismo, han permanecido en ellas resabios del pasado en sus formas de enseñanza, técnicas de aprendizaje,

[54] *The English School*, 1934, p. 19.
[55] *The English School*, 1934, p. 6.
[56] *The English School*, 1934, p. 24.

premios y castigos. En aquéllas pertenecientes a comunidades extranjeras se han aplicado modelos sociales y extranjeros que alejan a la escuela del modelo nacional y crean otros en beneficio de los grupos que los favorecen.

Finalmente se puede decir que las escuelas particulares han sobrevivido por una necesidad social y económica. Socialmente un porcentaje importante de la población (el 10% que acude a ellas en todos los niveles), las considera más calificadas en relación con la escuela oficial y que se adecuan a la idiosincracia religiosa y cultural de sus miembros. Económicamente el Estado no es capaz todavía de proporcionar educación a toda la población que la solicita, sobre todo a nivel medio y superior.

Así pues, mientras el Estado no pueda suplir estas dos deficiencias es muy probable que las escuelas particulares sigan funcionando, consideradas como "un mal menor", por muchos años.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AMICIS, Edmundo D'

1925 *Corazón. Diario de un niño*. México, Dirección Editorial de la Secretaría de Educación Pública.

AYALA, Abel y Antonio PONS

1920 *Infancia. Primeros pasos*. México, Cía. Nacional Editora Las Águilas.

Boletín de la Confederación

1974-1982 *Boletín de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares*. Órgano informativo de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares, A.C., México, Imprenta Mexicana.

BRODERSOHN, Mario y María Ester SANJURJO, comps.

1978 *Financiamiento de la educación en América Latina*. México, Fondo de Cultura Económica.

CÁMARA, Gabriel

1970 *La unificación de preparatorias católicas en Chihuahua: un intento de planificación para poner al día el trabajo de algunos jesuitas en escuelas de enseñanza media.* (Mimeo.)

CASTILLO, Isidro

1968 *México y su revolución educativa.* México, Academia Mexicana de la Educación, A.C., Ed. Pax. México.

Comisión Interprovincial

1982 *Los Hermanos Maristas en México. Segunda etapa: La lucha por la libertad. 1914-1938.* México, Ed. Progreso, S.A.

CONTRERAS DE CARBALLO, Manuela

1920 *El alma de la Patria. Libro primero de lectura.* México, Herrero Hnos., Sucs.

Directorio general

1964 *Directorio general de la Conferencia de Institutos Religiosos de México*, Comisión Estadística. México, s/e.

The English School

[1935] *The English School for Boys. Escuela Inglesa para niños. Prospecto 1934-1935.* Ed. en español. México.

Estudio de los colegios

1968 *Estudio de los colegios de la Compañía de Jesús en México.* Estudio realizado por el Consejo de Apostolado Educativo de la Provincia de México-Sur. México, Edición privada.

Fundamento estadístico

1961 *Fundamento estadístico del Plan de Once Años de Educación Primaria.* México, Secretaría de Industria y Comercio.

GONZÁLEZ MOLINAR, Jorge

s/f. *Educación personalizada.* Circular. Federación de Escuelas Particulares. Documento.

HIDALGO MONROY, Luis

1920 *Levántate.* Libro segundo. México, Herrero Hnos. Sucs.

Informes presidenciales

1976 *México a través de los informes presidenciales*. México, Secretaría de la Presidencia.

Institutos religiosos

1962 *Institutos religiosos en México*, México, Publicaciones de la CIRM.

LOAEZA, Soledad

1979 *La educación nacional entre 1940 y 1970*. Conferencia sustentada el 12 de noviembre de 1979 en el ciclo "La ideología educativa de la Revolución Mexicana". UAM, Xochimilco.

LÓPEZ CÁMARA, Francisco

1971 "La reforma educativa y el desarrollo nacional", en: SOLÍS, Leopoldo, *et al.*, *Los problemas nacionales*. México, UNAM, 1971. (Serie Estudios, 23.)

MARÍA ENRIQUETA

1921 *Rosas de la infancia. Libro primero*. México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

MEDILLÍN, Rodrigo y Carlos MUÑOZ IZQUIERDO

1973 *La ley federal de educación frente a la problemática educativa y social de México*. México, Centro de Estudios Educativos.

Memoria

1924 *Memoria presentada por las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús en el Primer Congreso de Educación Católica*, s.p.i.

MIR ARAUJO, Adolfo

1970 *Ecological inequalities in educational attainment in Mexico*. Texas, The University of Texas at Austin (Tesis Dr. en filosofía).

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos

1966 *Estudio sobre las escuelas particulares del D.F. Su panorama estadístico y su economía*. México, Centro de Estudios Educativos, 2 vols.

MYERS, Charles

1965 *Education and national development in Mexico*. Princeton, New Jersey, Princeton University.

NAVARRETE, Ifigenia

1958 *El financiamiento de la educación pública en México*. México, UNAM.

PELAYO, Francisco Javier

1980 *La obra educativa actual de la Iglesia Católica mexicana en sus escuelas. Estudio sobre la encuesta nacional realizada por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares en el curso 1978-1979*. México, s/e.

PELLICER DE BRODY, Olga y José Luis REYNA

1978 *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1952-1960. El afianzamiento de la estabilidad política*. México, El Colegio de México.

RAMOS, Carmen

1922 *Luz. Libro de lectura para niños del segundo año elemental*. 2a. ed. México, Herrero Hnos., Sucs.

SABUGAL SIERRA, Paulino

1943 *Caminito de luz. Libro de lectura para el primer grado del segundo ciclo*. México, Ed. de la Secretaría de Educación Pública.

STERN DE AIZEHMAN, Estela y Liliam TISHMAN GOLDBERG

1981 *Conocimiento, uso y opinión de idiomas, de sujetos expuestos a una educación bilingüe: estudio exploratorio de las escuelas judías en México*. (Tesis profesional para obtener el grado de Licenciatura en Educación Intercultural, Universidad de las Américas, Escuela de Educación.)

Sugerencias

1969 *Sugerencias para el magisterio*. Provincia México Septentrional. Guadalajara, Jal.

LECTURA PARA EL PUEBLO, 1921-1940

Engracia LOYO
El Colegio de México

A RAÍZ DE LA CREACIÓN de las escuelas "rudimentarias", último esfuerzo del Porfiriato por intentar una educación popular que fuera más allá de los centros urbanos, se volvió a poner en tela de juicio la conveniencia de solamente enseñar a leer y escribir.[1] Se consideraba que proporcionar a la población, tanto niños como adultos, única y exclusivamente los "rudimentos" de la educación (lectura, escritura y las operaciones básicas de la artimética), no sólo era inútil sino en ocasiones perjudicial; por una parte, si estos conocimientos no tenían ninguna aplicación práctica e inmediata se olvidaban fácilmente, por otra, el campesino adulto o el alumno en general perdía interés en aprender si no tenía oportunidad de aplicar sus conocimentos y si éstos no le reportaban ningún beneficio material. Asimismo, se cuestionaba la utilidad de enseñar a leer y escribir al pueblo pues, se decía, éste no tenía acceso a más lectura que el silabario o el libro de texto o, en el mejor de los casos, sólo tenía a su alcance obras de tan escaso valor que en nada acrecentaban su cultura ni le eran de utilidad alguna para su vida diaria.

Esta percepción de la realidad y de las necesidades educativas del país hizo que los más importantes educadores influyeran para

[1] La ley que estableció las escuelas rudimentarias entró en vigor el 1° de junio de 1911. Por medio de ella se facultaba al Ejecutivo para establecer escuelas en toda la República en las que se enseñaría, sin distinción de sexo ni edad, lectura, escritura y las operaciones básicas de la aritmética. Esta ley suscitó una enconada polémica. Sobre ella ver *Una encuesta sobre educación popular* de Alberto J. Pani realizada en 1912. Numerosos educadores, maestros, autoridades y público en general respondieron a la invitación de Pani de dar su opinión sobre las dificultades de la difusión de la enseñanza popular. El resultado fue la *Encuesta* publicada en 1918. Véanse las explicaciones sobre siglas y referencias al final de este artículo.

que la escuela mexicana de los años veinte, particularmente la escuela rural, se centrara en el desarrollo de la comunidad y tuviera como objetivo más que "instruir" enseñar a "vivir", en el sentido más amplio del término.

En el periodo comprendido entre 1920 y 1940 el gobierno realizó una importante labor editorial como respuesta a la inquietud de proporcionar al pueblo lecturas útiles e interesantes que al mismo tiempo que acrecentaran su cultura y garantizaran la continuidad de su educación, sirvieran también al maestro, en especial al maestro rural, como guía y ayuda en su nueva tarea de relacionar la escuela con la vida. Sin embargo, la labor editorial sirvió también a otros propósitos: como elemento de la tarea educativa formó parte de la política de concesiones de los llamados gobiernos revolucionarios a un pueblo que era ya imposible desatender y que además podía representarles una nueva fuerza de apoyo. Por otra parte, en estos momentos en que se buscaba la reconstrucción y el avance del país, el gobierno veía a la población iletrada como un verdadero lastre y consideraba de suma importancia impartirle una educación básica que le permitiera participar en el desarrollo nacional. Enseñar al pueblo a leer y escribir y proporcionarle lectura era indispensable para entablar comunicación con él e imponer un mínimo común de ideas y valores.

Antecedentes

La creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, en el gobierno de Álvaro Obregón, es el punto de partida de una verdadera revolución en el campo editorial; el gobierno inició entonces, en forma sistemática, la ambiciosa tarea de tratar de proporcionar lectura al pueblo.

Sin embargo, unos años antes se habían dado los primeros pasos en esa dirección. Poco después de que se suscitara la polémica sobre las escuelas rudimentarias, Félix Palavicini, oficial mayor encargado de la Secretaría de Instrucción Pública durante el gobierno de Carranza, creó dentro de ella el Departamento Editorial (en 1917). Se buscaba fomentar la publicación de folletos escritos en forma amena y sencilla sobre temas de interés general y que se ven-

dieran a precios bajos para que pudieran ser comprados "hasta por los más humildes".[2] Consideraba Palavicini que de esta forma se popularizarían "las ideas buenas" y se extendería el gusto por las ciencias y las artes. Creía también conveniente que el gobierno editara los textos escolares, que eran negocio jugoso de editores y libreros pues así, además de bajar su precio, se aseguraría que su contenido estuviera de acuerdo con el espíritu nacionalista que apuntaba en todos los órdenes y dejarían de ser foco de odios y divisiones, ya que cada autor les imprimía la orientación que deseaba.[3]

La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes fue suprimida el mismo año de 1917 y la educación quedó de nuevo en manos de los ayuntamientos —como durante buena parte del siglo XIX—; sin embargo, según señaló el presidente Carranza en su informe de gobierno, el Departamento Editorial continuó trabajando activamente como dependencia de la Dirección General de Bellas Artes, imprimiendo libros, folletos y boletos.

Vasconcelos enseña a leer y proporciona lectura

Durante el interinato de Adolfo de la Huerta en 1920 se reorganizaron y ampliaron las funciones de la Universidad Nacional, y se encargó a ésta coordinar la educación del país ante el deterioro que las escuelas sufrieron mientras estuvieron manejadas por los ayuntamientos. José Vasconcelos, al asumir la rectoría tenía ya como meta construir un sistema de educación nacional que beneficiaría a toda la población; para ello era necesario crear una nueva Secretaría de Educación Pública, esta vez con jurisdicción en todo

[2] Palavicini, s/f, p. 224.

[3] Gamio, 1918, p. 293. La creación de este Departamento Editorial y sus planes de trabajo fueron aplaudidos por varios educadores prominentes, entre ellos Manuel Gamio, entonces director del Departamento de Antropología de la Secretaría de Industria y Fomento; en su libro *Forjando patria* dedicó un capítulo a señalar los beneficios de dicha obra que permitiría divulgar los conocimientos por medio de la edición de libros, folletos y publicaciones que además de suministrar enseñanzas prácticas, tendrían un precio muy bajo.

el país. Tenía además en mente un plan educativo perfectamente delineado. Este plan, impregnado de sus propias convicciones y experiencias en educación popular[4] era, en varios aspectos, una respuesta a las inquietudes del momento expresadas por muchos educadores, pero estaba también inspirado en la labor educativa y cultural llevada a cabo en Rusia inmediatamente después de la revolución bolchevique. Las primeras acciones de Vasconcelos siguieron la huella de Gorki y Lunatcharsky: enseñar a leer y escribir a toda la población y simultáneamente darle que leer.[5]

Así, inició desde la rectoría una campaña alfabetizadora sin precedentes, que alcanzó proporciones de una verdadera cruzada nacional y simultáneamente logró que los Talleres Gráficos de la Nación pasaran al Departamento Universitario. Por medio de una serie de circulares que envió desde la Universidad, hizo un llamado al ciudadano instruido para que colaborara con el gobierno, exhortándolo a salvar al país del enorme peligro que representaba la ignorancia, ya que más del 80% de la población era analfabeta. El dinamismo y el celo del rector contagiaron al pueblo y la movilización fue inmediata.[6] La campaña, que repercutió en toda la República, continuó con el mismo ímpetu durante los tres años que duró la gestión de Vasconcelos como jefe de la flamante Secretaría de Educación Pública. Simultáneamente se establecieron escuelas rudimentarias en centros fabriles y se enviaron maestros al campo con el fin de enseñar el castellano a los indígenas y a los campesi-

[4] Cuando asumió la rectoría Vasconcelos tenía ya una amplia trayectoria en educación popular. Por ejemplo, como miembro del Ateneo de la Juventud participó en la creación de la Universidad Popular cuyo objetivo había sido abrir las puertas de la Universidad a las clases trabajadoras. Desempeñó también brevemente el cargo de director de la Escuela Nacional Preparatoria con Carranza, y fue encargado del Ministerio de Educación Pública en el Gobierno de la Convención.

[5] En Rusia, país que como México contaba en 1918 con millones de analfabetas y que carecía de un sistema de educación popular, se llevó a cabo una vasta campaña de alfabetización y al mismo tiempo una amplísima difusión del libro que incluía la publicación y traducción de millones de ejemplares, de clásicos rusos y universales. FELL, 1980, p. 9.

[6] Véase por ejemplo VASCONCELOS, 1950, p. 26, LLINÁS ÁLVAREZ, 1978, p. 148, *Boletín*, 1922, T. I, p. 83-103.

nos lectura, escritura y las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética, así como la práctica de algunos cultivos "para inspirar a los campesinos el amor a la tierra".[7]

Sin embargo, esta campaña de educación básica no se llevó a cabo en la forma que inicialmente la planearon las autoridades educativas. Una gran parte de la población rural no se interesó en ella, pues, como bien habían señalado tantos educadores, no vio ninguna utilidad en aprender a leer y escribir. El *Boletín* de la Secretaría de Educación explicaba así esta indiferencia: "los pueblos que carecen de tierra conceptúan la educación de suma importancia para su porvenir, pero entienden que mientras no se resuelva su situación económica les será imposible vencer el problema educativo exponiendo que tienen que trabajar todos los miembros de la familia para subsistir".[8] Por otra parte, los pueblos que poseían tierras no sólo respondieron con entusiasmo si no que no se conformaron con solamente aprender a leer y escribir. Algunos campesinos recorrían hasta cinco kilómetros diarios para recibir educación y se congregaban alrededor del maestro, un verdadero misionero, a quien pedían todo tipo de enseñanzas útiles. Ellos mismos cooperaban en la edificación del recinto escolar e incluso cedían muchas veces el terreno para edificarlo.

Las autoridades educativas por su parte, impulsaron la creación de La Casa del Pueblo, —escuela para las comunidades campesinas— y de las Misiones Culturales, cuerpo ambulante de maestros que tenían como tarea preparar a los maestros rurales en sus nuevas actividades. Estas incluían ayudar a los campesinos a resolver los problemas prácticos de su vida diaria, enseñar no sólo el alfabeto sino las industrias propias de la región y ser promotores de una vida más sana en todos los órdenes.

Tanto la escuela rural como la escuela urbana comenzaron a seguir los lineamientos de la "escuela de acción" promovida en el extranjero por John Dewey y Ovide Decroly. Este método que rechazaba la educación libresca o verbalista para llevar al niño a "aprender haciendo", a aprender por medio de sus propias experiencias, debería transformar al maestro dogmático y autoritario

[7] *Boletín*, sept. 1922, T. I:2, p. 275.
[8] *Boletín*, sept. 1922, T. I, p. 107.

en un guía, y al aula en un taller o en una granja. Es evidente que el peso de este viraje de la escuela mexicana recaía en el maestro, en especial en el rural del que se pretendía una actuación que iba mucho más allá de la mera instrucción. El gobierno intentó que el libro y en general la labor editorial fueran una ayuda y un complemento para la principal agencia capacitadora de maestros en estos años: las Misiones Culturales.

Una vez que se puso en marcha la campaña alfabetizadora, la Universidad se creyó obligada a indicar al pueblo qué debería leer y a proporcionar dicha lectura. En una nueva circular el rector señalaba tres grandes escritores que según él habían logrado sintetizar los valores del espíritu humano: Benito Pérez Galdós, en cuya obra "se descubría la bondad del corazón como una forma de lo sublime, como un sacrificio en que se aniquila el sujeto"; Romain Rolland que daba en sus libros "una explicación de todos los problemas contemporáneos, conforme a un criterio de rebosante generosidad" y León Tolstoi, porque era "la encarnación más sublime del espíritu cristiano". Asimismo, la Universidad reunió varias obras de dichos autores y las distribuyó entre bibliotecas y sociedades obreras.[9]

Simultáneamente Vasconcelos con los Talleres Gráficos de la Nación bajo su control, creó un Departamento Editorial que le permitió realizar una vasta labor de publicaciones desde el seno de la Universidad primero y después desde la Secretaría de Educación. El anhelo del secretario de proporcionar al pueblo qué leer —expresado en frases como ésta: "deseo hacer llegar el libro excelso a las manos más humildes y lograr de esta manera la regeneración espiritual que debe preceder a toda suerte de regeneración"—[10] se cumplió con creces. El país se vio de pronto inundado de libros.

El proyecto inicial de Vasconcelos era sumamente ambicioso: incluía popularizar "lo mejor que el genio humano había produci-

[9] Encargó también a España más ejemplares ya que los que existían en México eran insuficientes e invitó a los particulares que tuvieran dichas obras en castellano a que las remitieran a la Universidad para que éstas las distribuyera. FELL, p. 85.

[10] *Boletín*, sept. 1922, T. I:2, p. 179.

do'' pero también difundir ''libros de contenido social que ayudaran a los oprimidos, y libros sobre artes e industria y de aplicación práctica''.[11] Así los numerosos títulos que proponía editar incluían trabajos de imprenta de distintos departamentos del gobierno, más libros de texto, obras sobre organización de sindicatos y cooperativas, libros de higiene y de industrias agrícolas y obras de cultura general como los clásicos universales y poesía y prosa latinoamericana y mexicana entre muchas otras, en total más de 100 volúmenes de diversos temas.[12]

La labor editorial efectivamente realizada fue modesta en relación con lo planeado; sin embargo, fue muy vasta, importante y sin precedentes en la historia de la educación mexicana. En ella destaca la tarea de traducción, publicación y divulgación de la literatura clásica a la cual el secretario de Educación dedicó su mayor esfuerzo y por la que se le recuerda principalmente. Es difícil saber con exactitud cuántas fueron las obras publicadas.[13] Vasconcelos habla de diecisiete volúmenes: *La Ilíada* ''que es la fuerte raíz de toda nuestra literatura'' (dos volúmenes), *La Odisea*, Esquilo, Eurípides, *Diálogos* de Platón (tres volúmenes), *Los Evangelios* —que para Vasconcelos representan ''el más grande prodigio de la historia y la suprema ley de todas las que norman el espíritu''— Plutarco (dos volúmenes) *La Divina Comedia*, Fausto, un volumen de Tagore, Rolland y Plotino, ''que es como una anunciación de la moral cristiana''.[14] Los títulos eran señalados por una comisión técnica[15] y se editaba uno de ellos cada dos meses; el tiraje era muy variable, por ejemplo, se imprimieron 38 940 ejemplares de *La Ilíada*,

[11] FELL, 1976, p. 82, cita el *Boletín de la Universidad*.

[12] FELL, 1976, p. 82.

[13] Garrido en su artículo ''Ulises y Prometeo'' hace ver la confusión que existe a este respecto. A mi manera de ver las fuentes más fidedignas son los boletines de la Secretaría y de la Universidad. Los datos aquí citados son, en su mayoría, del *Boletín* de la Secretaría.

[14] FELL, p. 82. Garrido hace ver que las obras citadas sólo son 16 y agrega que el volumen 17 son los cuentos de Tolstoi. Los títulos citados por Vasconcelos coinciden con los de *El Libro*, mar. 1922, año 1, T. I, p. 4. Curiosamente también se omite el de Tolstoi.

[15] Integrada, entre otros, por Vicente Lombardo Toledano, Julio Torri, Narciso Bassols.

15 000 de Esquilo y sólo 6 300 de Dante;[16] se presentaban "en volúmenes de muy nutrida lectura, impresos en papel marfil, en tipos claros, ornados sobriamente con dibujos a líneas y encuadernados en tela inglesa".[17] El costo de edición era de $ 0.95 aproximadamente y se vendían a un peso, pero se repartían gratuitamente a escuelas y bibliotecas.[18]

Vasconcelos explicó que su afán por editar los clásicos en español era una cuestión de patriotismo y de cultura: de cultura porque "en ellos está vivo eternamente lo fundamental del hombre en cuanto hombre sobre diferencias de tiempos y razas"; había pues que acercar a la juventud desde su infancia a los grandes modelos; de patriotismo porque muchas de estas obras no existían en español y él consideraba que "ningún país que se respete debe conformarse con que sea indispensable el uso de un idioma extranjero para conocer las cumbres del pensamiento".[19] Las pocas ediciones en castellano, señalaba, eran muy caras e inaccesibles por el exceso de anotaciones eruditas que les daban un aspecto de "libros herméticos que nadie podía entender".[20]

Por otra parte esta labor editorial era congruente con la formación de Vasconcelos y con inquietudes que apuntaron desde su juventud: hacer que los frutos de la cultura dejaran de ser privilegio de una élite y llegaran efectivamente al pueblo e impregnar la educación de un sentido humanista. En 1910, como miembro del Ateneo de la Juventud se pronunció contra la educación positivista a la que, si bien concedía grandes valores como "ser demostrativa y sincera" y "estar fundada en el altruismo y la solidaridad",[21] le censuraba haber sido incapaz de proponer ideales a la juventud mexicana de su época. Los jóvenes integrantes del Ateneo se mostraron inconformes con el pragmatismo del positivismo e intentaron transmitir los ideales del cristianismo por medio de la literatura y el arte. Vasconcelos en su nueva posición intentó imbuir en

[16] *Boletín*, sept. 1922, T. I:2, p. 160.
[17] *Boletín*, sept. 1922, T. I:2, p. 179.
[18] Aunque Vasconcelos afirmó que se vendían a $0.50.
[19] *El Libro*, 1 mar. 1922, año 1, T. I, p. 4.
[20] *Boletín*, sept. 1922, T. I:2, p. 180.
[21] FELL, 1976, p. 16.

la educación una dimensión espiritual y de ahí su afán de proponer lecturas "que elevaran el alma de los mexicanos".

Además de los clásicos, comenzaron a editarse obras de carácter más didáctico y con un fin esencialmente nacionalista como la *Historia nacional* de Justo Sierra, de la que se editaron 100 000 ejemplares, y el *Libro nacional de lectura* con el mismo tiraje.[22] Se editó también un bellísimo libro, *Lecturas clásicas infantiles*, que llevaba a los niños lo mejor de la producción literaria: leyendas del Lejano Oriente y de América, cuentos, relatos de la Biblia, del poema del Cid, del Quijote, cuentos de hadas, poemas de Tagore. Estos libros se repartían gratuitamente en las escuelas primarias y en las bibliotecas. Ante esto, los libreros reaccionaron escandalosamente e hicieron público su desacuerdo con estos "desaciertos editoriales" señalando que ningún gobierno, ni en Estados Unidos ni en Europa, había puesto jamás sus imprentas oficiales a imprimir libros de escuela, para regalarlos o venderlos y que este trabajo correspondía a editoriales particulares.[23]

No se descuidó al público femenino; salió también de las prensas de los Talleres Gráficos el libro *Lectura para mujeres*, edición seleccionada por Gabriel Mistral, invitada a México a colaborar con Vasconcelos. A estas publicaciones siguieron una serie de folletos instructivos cuyos títulos *Tecnicismos y neologismos grecolatinos*, tratados de *Biología* y *Tipografía* sugieren que probablemente muchos de ellos tenían un público muy restringido. Sin embargo, otros como el *Silabario* de Ignacio Ramírez, con un tiraje de 200 000 ejemplares, los folletos culturales de divulgación literaria como *Delgadina*,[24] el primero de ellos, *Macario Romero* y *Guadalupe* con un tiraje de 30 a 40 mil ejemplares, o las ediciones mínimas de algunas obras lite-

[22] En sus memorias Vasconcelos habla de 400 000 libros de lectura. VASCONCELOS, 1981, p. 287. Las cifras aquí citadas son de nuevo del *Boletín* de la SEP.

[23] Las autoridades educativas por su parte argumentaron que esto haría que las casas editoriales mejoraran su producción y así saldrían favorecidos autores, libreros y educandos. *El Libro*, 1923, T. II:2, 3 (abr.-mayo), p. 78.

[24] No pudimos encontrar ningún ejemplar de estos folletos por lo que sólo nos guiamos por los títulos.

rarias como *La muerte de Juan Hidalgo* de Lope de Vega —50 000 ejemplares—, seguramente sí cumplían su objetivo de ser lectura para el pueblo.

Además de estas obras se inició la publicación de otras de carácter periódico: El *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, *El Libro y el Pueblo* y *El Maestro*.[25] El *Boletín*, revista mensual esencialmente informativa, era una reseña minuciosa de las actividades y las labores realizadas por los diferentes departamentos de la Secretaría, así como de la obra educativa llevada a cabo en los estados por el gobierno federal.

El Libro y el Pueblo, también revista mensual con un tiraje de 50 000 ejemplares, tuvo como propósito inicial prestar un servicio: orientar al pueblo sobre qué leer y cómo tener acceso a las obras. Esta publicación estaba formada por reseñas bibliográficas, noticias de libros recibidos en la Secretaría, notas sobre el movimiento cultural de México y del extranjero; monografías sobre México publicadas en otros países, notas sobre novedades literarias, sugerencias a bibliotecas populares. Sin embargo, por su misma índole esta publicación se alejó cada vez más de su objetivo y fue adquiriendo un público culto y restringido.

El Maestro fue la publicación más representativa del movimiento educativo de estos años y el reflejo más fiel de las dos tendencias que oscilaban dentro de la Secretaría de Educación: por un lado un esfuerzo de crear un sistema de educación popular, democrático y unificador y, por otro, un movimiento cultural, modernizador y nacionalista dirigido a un sector limitado de la población, a un grupo selecto de clase media.

La revista se publicó mensualmente durante dos años (abril 1921-julio 1923), aunque con algunas irregularidades debido al recargo de labores oficiales en los Talleres Gráficos y sus 60 000 ejemplares se distribuían gratuitamente ("por que el pueblo es pobre y no tiene el hábito de gastar en lectura"),[26] en dependencias oficiales, bibliotecas populares, universidades de los estados; entre pro-

[25] Algunas de ellas continuaron publicándose por años, irregularmente, por ejemplo *El Libro y el Pueblo* por lo menos hasta 1974.

[26] *El Maestro*, 1921, núm. 1, p. 7 ". . . nos proponemos crearle la necesidad de leer, seguros de que al cabo de algunos años ya él solo podrá

fesores de educación primaria y normal, profesores misioneros, sindicatos y hasta en casinos, clubes, peluquerías y entre miembros del ejército.

El Maestro tuvo como objetivo entablar un diálogo entre las autoridades educativas y el pueblo, en especial con aquellos que estaban relacionados con la enseñanza: los maestros. Su fin era "hacer llegar los datos del saber a todos los que quieran instruirse" y difundir conocimientos útiles entre toda la población. Se exhortaba a los que quisieran expresarse por su conducto a escribir para guiar a las multitudes en su "camino de redención"; sólo se les pedía emplear un estilo "antiliterario" para que el carácter de la revista fuera popular y limitarse a hechos que interesaran a la generalidad.[27] Sin embargo, el contenido de la revista contradecía sus propios objetivos ya que carecía de un carácter genuinamente popular. A pesar del llamado al pueblo para que escribiera en sus páginas, la mayoría de los colaboradores eran jóvenes intelectuales de primera línea como Jaime Torres Bodet, José Gorostiza, Carlos Pellicer y Ramón López Velarde entre otros; en general en sus artículos prevalecía un marcado estilo literario y en ocasiones erudito y retórico. Por otra parte, varios de los artículos reproducidos eran traducciones de autores extranjeros; de nuevo Romain Rolland,[28] Bernard Shaw, León Tolstoi, Edgar Allan Poe, H.G. Wells, muchos de ellos nunca antes leídos en español. Trataban temas que generalmente eran ajenos a los intereses o inquietudes

---

fundar y pagar sus propios órganos de publicidad". La suscripción anual se vendía en cinco pesos "a quien pudiera pagarla".

[27] *El Maestro*, 1921, núm. 1, p. 9. "Quisiéramos que esta revista iniciara a nuestros escritores en un nuevo período que bien podríamos llamar antiliterario y que sirviera para decir las cosas como son, muy lejos de la tiranía de las formas, muy lejos del vano fantasma de la gloria. . ."

[28] Sobre Romain Rolland, Vasconcelos decía lo siguiente: "Hemos procurado llenar las bibliotecas con sus libros sintiendo que de esta manera purificamos el ambiente y levantamos el nivel moral de la nación", *Boletín*, 1923, T. II:5-6, p. 724. En otra ocasión señaló: "Refiriéndome a algo personal les diré que no hace pocos años en el largo periodo en que yo anduve perseguido y desterrado, calumniado y pobre, fue en su *Juan Cristóbal* donde muchas veces encontré aliciente." *Boletín*, primer semestre, 1924, p. 81.

de una población integrada en su mayoría por campesinos y obreros iletrados, o bien su tono sofisticado los hacían inaccesibles para las mayorías. Nombraremos sólo algunos de ellos: "El derecho del primer ocupante" de Miguel de Unamuno, "Ideas pedagógicas" de Guyan, "La tiranía de la fealdad" de Meddlelón, "Bosquejo Histórico del Perú".

La revista tenía una sección de conocimientos prácticos; algunos de ellos eran de interés general y de fácil lectura, como "La salud del cuerpo" o "La organización familiar", pero los más ostentaban títulos como los siguientes: "La ley de la constancia vital", "El arte de traducir", "La teoría de la relatividad". Muy pocos artículos de *El Maestro* eran realmente expresión de las necesidades reales e intereses de las mayorías y tampoco servían de guía ni de orientación a los maestros ya que gran parte de su contenido estaba poco relacionado con las situaciones que estos tenían que enfrentar a diario y además le presentaban un mundo totalmente distante.

No obstante, el valor literario y estético de la revista era incuestionable. Sus páginas estaban impregnadas de belleza y transmitían valores eternos y universales como la generosidad y la justicia. Sin embargo, evitaba la crítica: se trataba de proponer soluciones y remedio para el mal social sin mencionarlo y de no fomentar odios, divisiones y descontentos.[29] Más que otra cosa, *El Maestro* era un contundente ejemplo del refinamiento cultural de una élite, y no una revista popular, ni un vocero de las "mayorías" como planearon sus promotores.

Una publicación que en parte complementó a *El Maestro* y desempeñó el papel de orientar a los maestros fue la revista *Educación*. No era una publicación oficial, tenía un carácter totalmente independiente pero en ella colaboraron altos empleados de la Secretaría, lo que según Lauro Aguirre (su director)[30] sólo significaba

[29] "Proscribiremos la crítica destructiva, ensalzaremos todo lo que sea obra, aunque sea modesta, todo lo que sea virtud aunque sea humilde; seremos constructores hasta en la crítica. Nuestro modelo de hombre será el arquitecto, seremos arquitectos y constructores y donde veamos el mal, no mencionaremos sino el remedio." *El Maestro*, 1921, núm. 1, p. 9.

[30] Director de la Normal de Maestros.

"que han tenido la gentileza de favorecernos con su colaboración mental". En el Consejo de Redacción figuraban los más conocidos pedagógos y educadores del momento: Roberto Medellín, Gregorio Torres Quintero, José María Bonilla, Moisés Sáenz y entre los articulistas el mismo José Vasconcelos, Rafael Ramírez y figuras tan relevantes como John Dewey. En ella se evaluaban las innovaciones pedagógicas y se señalaban nuevos rumbos en educación, a la vez que era un vocero de la reforma escolar que se llevaba a cabo en esos años y orientaba a los maestros sobre cómo llevar a la práctica la nueva "escuela de acción". Al mismo tiempo proporcionaba información sobre los acontecimientos más importantes de la educación en México, como por ejemplo la polémica sobre si deberían de emplearse o no libros de texto en las escuelas, o los cursos de verano para maestros, o sobre el funcionamiento de algunas escuelas modelo o piloto. La revista estaba atenta también a lo que se llevaba a cabo en el campo de la educación en otros países, sobre todo en Estados Unidos; por ejemplo, varios artículos hablaban sobre la escuela de acción. La educación de las minorías étnicas también era objeto de su preocupación y destacados educadores hicieron interesantes reflexiones sobre el problema. En suma, sin ser precisamente una revista popular, *Educación* resultaba sumamente útil a algunos maestros, sobre todo a los maestros urbanos.

Para difundir las publicaciones en forma amplia e institucional entre el pueblo, se confió en el servicio de la biblioteca, institución que desempeñó un papel sobresaliente a partir de la creación de la Secretaría de Educación como centro de sevicio social y medio de continuar la educación fuera del aula. Para Vasconcelos era tan importante esta institución auxiliar que consideraba que incluso podía sustituir a la escuela, al maestro, o a ambos.[31]

El Departamento de Bibliotecas de la Secretaría tuvo como objetivo fundar bibliotecas tanto en el Distrito Federal como en los estados por lo que se le dotó con una considerable pensión anual y se impulsó de manera preferente su desarrollo; esto hizo que es-

[31] Decía Vasconcelos: "La biblioteca, decimos a los maestros es el complemento de la escuela. Después de que se aprende a leer es necesario saber lo que debe leerse y disponer de libros. Una buena biblioteca puede sustituir a la escuela y aún a veces superarla."

tas instituciones proliferaran a un ritmo sorprendente, cien en promedio cada mes entre bibliotecas públicas, obreras y ambulantes. Las públicas estaban destinadas al pueblo en general pero a ellas asistían principalmente maestros; las obreras funcionaban en edificios ocupados por sindicatos obreros o en fábricas; las ambulantes consistían en lotes destinados a maestros misioneros y escuelas rurales y eran muy ligeros para poder ser transportados a lomo de mula. Generalmente estaban integrados por doce libros básicos: *Aritmética, Geometría, Astronomía, Física, Química, Ecología, Geografía,* la *Historia de México* de Justo Sierra, *Los Evangelios*, *Don Quijote* y *Las 100 mejores poesías mexicanas*. A estas bibliotecas básicas les seguían bibliotecas con veinticinco, cincuenta, cien y más de mil volúmenes y dos grandes bibliotecas públicas: la Cervantes y la Iberoamericana con 10 000 volúmenes.

Durante la administración de José Vasconcelos se repartieron un promedio de diez mil obras al mes entre libros de texto y literatura, en bibliotecas, escuelas primarias urbanas y rurales y en municipios.[32]

No obstante esta titánica labor de enseñar a leer y proporcionar lectura, había aún mucho por hacer. Los resultados de la campaña alfabetizadora no compensaron el esfuerzo desplegado. Los números varían mucho de una a otra fuente, pero aún así la cifra más alta que se registró fue de 52 000 alfabetizados durante todo el gobierno de Obregón.[33]

Por otro lado, a pesar de la gran difusión de los libros y folletos y de que éstos llegaban a una población considerable,[34] gran parte de ésta era aún analfabeta y en general los maestros, sobre todo

[32] Puig Casauranc, 1926, p. 234.

[33] Puig Casauranc, 1926, p. 221.

[34] Esperanza Velázquez Bringas, directora del Departamento de Bibliotecas durante el gobierno de Plutarco Elías Calles hizo el siguiente comentario: "Me conmovía profundamente encontrar en los pueblos más apartados del sur de Yucatán o en la Sierra de Guerrero libros amenos; alguna vez experimenté un gran placer cuando después de muchos días de camino encontré en las montañas de Puebla en un lugar denominado Chinautla, unos Evangelios, una obra de Tolstoi y un bello libro de Tagore", *Boletín*, mayo 1928, T. VII, p. 201.

los maestros rurales que apenas habían cursado segundo o tercer grado de primaria, no tenían interés alguno en las publicaciones y mucho menos en los clásicos. Autoridades educativas de los estados se quejaban de que los paquetes que enviaba la Secretaría se conservaban almacenados y sin abrir. Había sin duda necesidades más apremiantes que la lectura. El maestro estaba tan agobiado con trabajos físicos que no tenía tiempo para leer. Por ejemplo, en el estado de Tabasco, el director de educación reportaba lo siguiente: "Estamos estudiando la mejor forma de redactar un cuestionario lo suficientemente breve y concreto con el fin de apreciar si los profesores efectivamente leen las publicaciones de la Secretaría."[35] En otros estados las autoridades se propusieron hacer estadísticas para conocer la asistencia a las bibliotecas, pues en muchas de ellas los encargados reportaban que ésta era muy escasa.

Un cambio de rumbo

A partir de 1924, año en que Plutarco Elías Calles asumió la presidencia, la labor editorial adquirió nuevas características y su fin fue más pragmático. El libro, encargado de elevar la cultura de los humildes, perdió su preeminencia y la ganó el folleto instructivo. Esto se debió al papel específico que se atribuyó a la educación en el nuevo proyecto de gobierno, a la vez que a una perspectiva más realista del alcance de la escuela.

La escuela en general, tanto en el campo como en los barrios marginados de las ciudades, había demostrado ser insuficiente para atender las necesidades de la comunidad; pocas tenían talleres, huertas, campos de cultivo, corrales de cría de animales, en fin los instrumentos adecuados para el método pedagógico que se pretendió implantar en la época de Vasconcelos (la escuela de acción). La Secretaría de Educación, consciente de que para el desarrollo comunal se necesitaban otras agencias además de la escuela, comenzó a trabajar en colaboración con otras dependencias, como la Secretaría de Agricultura. Se vigorizaron, por lo tanto, las acciones a favor de la comunidad y se abandonó el ímpetu alfabeti-

[35] *Boletín*, 1925, T. IV:3, p. 173.

zador a tal grado que se suprimió el Departamento de Campaña contra el Analfabetismo. En la preocupación por enseñar al niño y al adulto a llevar una vida digna, sana e higiénica, el alfabeto y la lectura parecían cosa secundaria; era más necesario saber cultivar la tierra con eficiencia, introducir agua y energía eléctrica, hacer pozos. Un maestro chileno enviado a México para observar la campaña alfabetizadora, escribió a su gobierno que no había tal campaña y que ni siquiera existía intento alguno por combatir el analfabetismo sistemáticamente y al entrevistar a Moisés Sáenz, subsecretario de Educación, sobre el problema, quedó sorprendido con su respuesta:

> Debo declararle con entera franqueza que enseñar a leer y escribir no es problema que preocupe en estos momentos al gobierno de mi país. Tenemos una realidad tan desastrosa en nuestras clases indígenas y mestizas que la mera alfabetización resulta inútil, casi peligrosa . . . Poco ganamos con enseñar a los niños solamente 2 a 3 años de escuelas si éstos son contrarrestados y anulados por el medio adulto donde no se lee ni se escribe, ni se habla castellano ni se tiene un ideal ni una patria.[36]

La importancia que se concedió a la educación práctica encajaba perfectamente dentro del plan de gobierno del presidente. La Nueva Política Económica del callismo, proyecto modernizador que tenía como objetivo "liberar al país del dominio económico extranjero reduciendo al mínimo la ingerencia de particulares, empresas o naciones extranjeras",[37] contempló el desarrollo agrícola de México como meta prioritaria. La escuela estaba llamada a cooperar en esta modernización rural aumentando la capacidad de producción del niño y del adulto por medio de conocimientos prácticos. Y ella debería también familiarizar a los alumnos con las nuevas formas de organización social, como el cooperativismo, que favorecerían tanto el desarrollo agrícola del país como al campesino al ponerlo a salvo de intermediarios y acaparadores.

En este plan, el maestro, sobre todo el maestro rural, era de nuevo un elemento clave. Como en años anteriores se le debería

[36] MÉNDEZ BRAVO, 1929, p. 26. Ver también COOK, 1931, p. 31.
[37] KRAUZE, 1977, p. 18.

preparar para enseñar "a vivir", pero ahora este concepto implicaba perspectivas más amplias (al menos desde el punto de vista económico). Con este fin se reorganizaron las Misiones Culturales, creándose incluso una Dirección, se impulsó el crecimiento de una segunda agencia de capacitación magisterial, las normales rurales, y se dio una nueva orientación a la labor editorial.

Si bien en algunos aspectos de la obra educativa de Calles hubo una marcada continuidad respecto de la que realizó el gobierno anterior, en otros, por el contrario, la ruptura fue total y el desacuerdo se expresó con una crítica abierta y un cambio de rumbo.[38] Tal fue el caso de la labor editorial. Si bien no se podía pasar por alto la importancia de la letra impresa, ni detener el flujo de las publicaciones, desde el primer momento las autoridades educativas hicieron público el criterio que regiría la futura tarea. Tendría, expresaron, carácter nacionalista y sería esencialmente informativa y un complemento a la obra de redención de las masas; por lo tanto se dejarían a un lado las ediciones costosas y de restringida lectura que según las nuevas autoridades se habían hecho durante el régimen anterior y se emprendería una profusa publicación de folletos y manuales útiles para el pueblo antes que para los eruditos o los aficionados.[39] Se trataba de escoger las obras de manera que la cultura post-escolar se tradujera no sólo en el mejoramiento intelectual sino en avance económico y social, particularmente de la clase trabajadora.

Se daría preferencia a las obras didácticas sobre las literarias, y entre las literarias, a las obras mexicanas

> cuyos autores cifren su ilusión en provocar sacudidas en los espíritus más cerrados a la inteligencia de las cosas y aspiren antes que a provocar un deslumbramiento entre los muy pocos elegidos de nuestro medio o un desmayo entre jovencitas románticas, a producir en todos los lectores un pliegue de entrecejo que signifique meditación y responsabilidad y deber y comprensión y análisis.[40]

[38] Continuó, por ejemplo, con mayor vigor la escuela de acción; se reforzaron y mantuvieron las Misiones Culturales y se impulsaron las normales regionales.

[39] *El esfuerzo educativo*, p. 449.

[40] *El Libro*, 1924, T. III, núms. 10-13, p. 214.

El secretario de Educación, José Manuel Puig Casauranc, justificó esta orientación en las publicaciones con el siguiente argumento:

> El concepto de lo que debe ser una obra literaria se ha modificado de tal modo por las nuevas tendencias sociales de los tiempos que quizás habría necesidad de prohibir o romper en las escuelas los viejos tratados que no hace aún tres lustros parecían encarnar los moldes y las tendencias universales literarias. Y no es que los factores humanos hayan cambiado, amor, odio, esperanza, injusticia, pasiones enemigas del alma seguirán siendo los temas del arte expresados por la palabra escrita, pero van cambiando los modos de expresión. Ya se va comprendiendo al fin que no sólo ha de buscarse en las obras literarias producir belleza o despertar una emoción estética de noble sublimidad individual sino encauzar el pensamiento por senderos más generosos aunque de menos aparente brillo.[41]

La producción editorial de estos años fue sumamente amplia, de una variedad extraordinaria y de mayor proporción que la realizada en el gobierno anterior. En esto influyó desde luego el hecho de que al comienzo del gobierno de Calles el Departamento Editorial de la Secretaría de Educación se convirtió en Dirección y se anexaran a los Talleres Gráficos las imprentas de todas las secretarías de estado.[42] En la minuciosa reseña que de dicha labor se hace en la obra *El esfuerzo educativo en México*[43] lo primero que atrae la atención es la diversidad de los títulos y el carácter popular de gran parte de ellos. Sin embargo los tirajes no son muy grandes. Ninguna obra alcanza el número de ejemplares de *El libro nacional de lectura* o del *Silabario* de Ramírez, *Corazón* de Edmundo D'Amicis y *El método racional de lectura y escritura*, que son las dos obras de mayor tiraje, alcanzan sólo 50 000 ejemplares cada una.

Las publicaciones son de carácter diverso *El esfuerzo educativo en México* las dividía en libros, folletos y publicaciones periódicas; los libros comprendían textos escolares, obras históricas; obras de

[41] *Boletín*, ene. 1925, p. 20.
[42] *El esfuerzo educativo*, p. 450.
[43] *El esfuerzo educativo*, p. 498.

utilidad higiénica y médica, de utilidad social y obras literarias y artísticas, las cuales contrastaban con las editadas en el régimen anterior por su limitado número ya que sólo se imprimieron el verso de Federico Escobedo sobre *Rusticatio mexicana* y el segundo tomo de *Lecturas clásicas para niños*, un libro de leyendas tabasqueñas y algunas obras de Salvador Novo. En los libros se incluyen también monografías arqueológicas y monografías de educación. En total, 80 títulos y 440 000 ejemplares.[44] Las monografías de educación intentaban cumplir uno de los objetivos de la labor editorial: informar abiertamente al pueblo y al público sobre la marcha de las instituciones educativas mexicanas, en lo que el gobierno parecía tener especial interés. Así por medio de libros, lujosamente impresos, finamente encuadernados, ilustrados a todo color, la Secretaría daba a conocer su obra, sus innovaciones y sus realizaciones. Entre estas obras están: *El sistema de escuelas rurales en México*, *Las escuelas al aire libre*, *La casa del estudiante indígena*, *Las Misiones Culturales* y *Las escuelas de pintura al aire libre*. Esta última es un hermoso álbum que reproduce pinturas y dibujos hechos por alumnos de estas escuelas, indígenas casi en su totalidad. La obra pictórica contenida en estos bellísimos ejemplares fue muy elogiada tanto en México como en el extranjero, cumpliéndose así uno de los objetivos del gobierno al difundirla: demostrar a los escépticos el talento y la sensibilidad de los indígenas. Estas lujosas monografías por su alto costo de edición y su limitado tiraje estaban lejos de ser obras populares o accesibles al público en general, por lo que se desvirtuó su objetivo y más que informar hacían propaganda de las realizaciones del gobierno.

Dentro del mismo rubro de obras informativas hay otras menos lujosas y de carácter menos propagandístico como *El esfuerzo educativo en México*, minuciosa memoria de la labor realizada por la Secretaría de Educación durante el gobierno de Plutarco Elías Calles y que además de dar a conocer dicha obra, la evalúa, da cuenta de los errores cometidos y de la tarea por realizar, y *Los mensajes presidenciales desde la Independencia hasta nuestros días*, en la parte relativa a educación pública.

Además de memorias, noticias estadísticas, boletines de diver-

[44] *El esfuerzo educativo*, pp. 456-462.

sas secretarías de Estado, continuó la publicación del *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, ahora con más regularidad y mayor tiraje (65 000 ejemplares mensuales). *El Libro y el Pueblo* se siguió publicando trimestralmente, pero disminuyó su carácter erudito y tuvo una orientación marcadamente nacionalista: dejaron de preocupar un tanto los acontecimientos culturales extranjeros. Aún así, se consideró que esta obra era para especialistas y no precisamente para el pueblo, por lo que se complementó con un pequeño volante, una hoja impresa de fácil lectura que se distribuyó ampliamente. Otras publicaciones periódicas de importancia fueron *Forma*, revista de arte nacional, *Coopera* y *Mexican Folkways*.

Una de las más representativas fue, sin duda, la revista *Coopera*, órgano del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Compartió algunos de los objetivos de *El Maestro* y algunas de las características de Educación. Muchos de los colaboradores de esta última eran los mismos de *Coopera*; los nombres de Moisés Sáenz, Alfonso Pruneda, Rafael Santamarina, Rafael Ramírez y otros, se repiten en ambas publicaciones. Como ella, pretendió entablar un diálogo entre las autoridades educativas y el público, en especial con el maestro y servir a éste de guía y apoyo.

Coopera tenía rasgos muy particulares; destacaba en ella, antes que nada, de nuevo la preocupación de informar y dar a conocer la actuación de la Secretaría. Por ejemplo, cómo y en qué se distribuyó el presupuesto educativo, situación de las escuelas rurales, resoluciones de congresos y asambleas, progresos en el movimiento para conseguir reivindicaciones magisteriales, campañas que se llevaban a cabo en las escuelas, además de que la revista contaba con una sección informativa especial. Constantemente se pedía la "cooperación" del público, de los padres de familia o de los maestros, para apoyar las innovaciones y cambios, o simplemente se solicitaba ayuda económica. Destacaba también la importancia que se concedía a las aportaciones extranjeras, sobre todo estadounidenses en materia educativa. A pesar del carácter nacionalista que la Secretaría decía imprimir a sus publicaciones, en ésta no menos de la tercera parte de los artículos eran traducciones de trabajos de pedagógos, sicólogos o médicos extranjeros en los que exponían sus métodos, descubrimientos, realizaciones o simplemente sus experiencias en el campo educativo. Indudablemente el gobierno tenía

puestos los ojos en Estados Unidos primero[45] y después en algunos países de Europa (como Alemania) como modelo y guía.

La revista carecía por completo de contenido literario: ni cuentos, ni leyendas, ni poemas, ni ensayos a menos que fueran de carácter pedagógico. *Coopera* sólo informaba y además exponía y analizaba las últimas innovaciones y los métodos más modernos para mejorar la enseñanza. Resultaba, por lo tanto, una fuente utilísima para conocer los esfuerzos oficiales que se realizaban a favor de una educación popular.

Sin embargo, la exposición era unilateral, se echaba de menos el diálogo. El maestro se expresaba muy poco por medio de la revista y si lo hacía era casi siempre sobre problemas o cuestiones intrascendentes: por ejemplo, en la sección de consulta de la revista, los maestros hacían preguntas tales como: de qué manera combatir las cucarachas o con que sustituir las cuentas de madera para los trabajos manuales. Pero comenzaba ya en la práctica a funcionar un espacio abierto para que los maestros se comunicaran.

Dos casos interesantes: *Mexican Folkways* y el *Código de la moralidad*

En junio de 1925 vio la luz una publicación muy peculiar, *Mexican Folkways*, revista bimensual publicada en inglés y español y dedicada a tradiciones y costumbres indígenas. Su editora era Frances Toor y entre sus colaboradores estaban los más brillantes artistas e intelectuales del momento: Diego Rivera, Dr. Atl, José Clemente Orozco, Tina Modotti, Pablo González Casanova, Manuel Gamio, Alfonso Caso, Anita Brenner, por citar algunos. La editora presentó la revista como fruto del entusiasmo y gozo que nació en ella a raíz de convivir con los indígenas y estudiar sus costumbres; su objetivo era presentar al pueblo americano "las masas de mexicanos". Se destinaba a toda clase de lectores tanto en México como en Estados Unidos incluyendo niños de primaria y *high school*. La autora confiesa que durante el primer año tuvo muchas dificul-

[45] Sin duda en parte por influencia de Moisés Sáenz, ministro protestante que realizó parte de sus estudios en Estados Unidos.

tades económicas y que Manuel Gamio le ofreció una ayuda mensual, pues consideraba que la revista "daba a conocer los diversos y peculiares modos de pensar de los mexicanos que permanecían aún en etapas culturales primitivas". Esto, según él, ayudaría a formular medios educativos que "facilitaría ir formando la mentalidad indígena hasta amoldarla a las modalidades del pensamiento moderno".[46] La revista se sostenía por medio de anuncios de Sanborn's, Hotel Geneve, restaurantes como San Ángel Inn, tiendas de artesanías, platerías, escuelas particulares como la Academia Maddox, Escuela Inglesa, American School Foundation entre otras.

Desde el primer número la edición era excelente: el mejor papel, fotos, ilustraciones, reproducciones. Los artículos eran del folklorè nacional más diverso: artesanías, leyendas, costumbres populares, canciones. A partir del segundo año en que la Secretaría de Educación ofreció publicar la revista gratuitamente, su aspecto exterior mejoró considerablemente, el formato se hizo más grande, las ilustraciones más bellas pero los artículos continuaban resaltando el aspecto folklórico de la cultura mexicana. El único cambio en el contenido eran algunos artículos del secretario y del subsecretario de Educación en los que daban a conocer su obra y que se reproducían también en otras publicaciones oficiales. Sorprendentemente seguían apareciendo los mismos anuncios, Sanborn's, etc., así que no queda claro en que términos la financiaba la Secretaría. Esta extraordinaria y bella revista que se publicó hasta 1932, con un tiraje de 2 000 ejemplares, representaba un verdadero lujo para la Secretaría que operaba con un presupuesto muy limitado.[47]

[46] Manuel Gamio, quien a partir de 1917 dirigió un interesante proyecto de estudio y de educación integral en el valle de Teotihuacán, fue subsecretario de Educación por un corto periodo antes que Moisés Sáenz asumiera dicho cargo. La ayuda que prestó a la revista fue de $100.00 mensuales. *Mexican Folkways*, jun-jul, 1925, pp. 8-9.

[47] Para dar una idea de lo limitado del presupuesto de educación durante el gobierno de Calles, basta citar que en 1923 durante el gobierno de Obregón fue de 52 362 913 pesos y al año siguiente reducido a 25 593 347 pesos. El presupuesto más alto que se registra durante los años de Calles fue el de 1928 con 28 100 628 pesos, *La educación pública*. . . , p. 230. En 1929 fue de 27 934 000 pesos. El gasto público total del gobierno disminuyó, pero también se redujo el porcenta-

El apoyo del gobierno a esta publicación quizás se explique como justificación de la política que prevalecía respecto al indígena. Durante los años veinte predominó la teoría de la incorporación, que a la vez negaba y afirmaba al indígena. Si bien evaluaba negativamente algunos aspectos de su cultura, valoraba otros, pero estimaba que era necesario incorporarlo a la vida civilizada de la nación que era considerada superior.

Otra publicación muy singular de estos años fue el *Código de la moralidad* un folleto del que la Secretaría de Educación editó 10 000 ejemplares que fueron repartidos entre alumnos de educación primaria y secundaria. El secretario de Educación, Puig Casauranc, justificó dicha publicación argumentando que

> la escuela laica no es una escuela neutral sino que se esfuerza en hacer nacer en el corazón del niño los más puros sentimientos inspiradores de actos nobles que puedan hacer de ellos, mañana, hombres útiles a la sociedad, hombres que de haberlos conocido Cristo los hubiera aceptado como cristianos en los primeros tiempos de la Iglesia.[48]

En este *Código* la primera ley que se establecía era la de la bondad; el alumno debería ser bondadosos, no despreciar a nadie, no ser egoísta; se exaltaba la generosidad y la lealtad a la humanidad en su totalidad. Llama la atención que en el *Código* no se exageraba el sentimiento patriótico ni tampoco se sacralizaba a la patria. Se aconsejaba como práctica virtuosa la "cooperación", frecuentemente ensalzada durante el callismo.[49]

Al mismo tiempo se repartían entre los alumnos de los últimos años de la primaria y de la secundaria, hojas impresas donde, a semejanza de los "ramilletes espirituales" que se empleaban en las escuelas privadas religiosas, deberían anotar las virtudes practicadas o sus progresos en el dominio de su carácter.[50]

---

je destinado a educación. Así en 1924 el gasto en educación representaba el 9.3% del gasto total mientras que en 1925 sólo el 6 por ciento.

[48] *Boletín*, oct. 1925, p. 104.

[49] *Boletín*, ene. 1927, T. I, p. 66.

[50] Los "ramilletes espirituales" se ofrecían con motivo de alguna celebración (día de las madres, del padre, del maestro). Los alumnos ofrecían al festejado sus buenas acciones repetidas un determinado número

Este *Código* parecía ser un intento más del gobierno por hacer a un lado a la iglesia como fuerza rival y limitar su ingerencia en el campo de la educación. Con un código laico que como el catecismo religioso exaltaba virtudes y valores universales y señalaba normas de conducta, se pretendía quizás dar garantía a los padres de familia sobre el carácter moral de la educación pública y mostrar el respeto y la estima que las autoridades educativas decían tener por los valores y las creencias de la sociedad mexicana.

La folletería, los textos y las bibliotecas

Así como en el régimen anterior se le concedió una importancia fundamental a la difusión de la literatura clásica y de las obras de carácter cultural, el manual instructivo y el folleto fueron —como se ha señalado— las publicaciones más representativas de los años del gobierno de Calles. Además de ser esencialmente didácticas fueron un medio empleado por las autoridades educativas y por el mismo presidente para ponerse en contacto con el pueblo. Si bien estos folletos de carácter popular mostraban un interés de parte del gobierno por el bienestar de las mayorías, este interés era desmentido por la actuación política cada vez más conservadora de Calles.

Como estos folletos estaban hechos por encargo de varias direcciones de la Secretaría de Educación, por otras dependencias y por la presidencia, sus temas eran de lo más variado y su tiraje muy amplio: más de un millón de ejemplares. Así se publicaron cartillas sobre higiene, guías para visitas arqueológicas, folletos sobre folklore nacional, manuales sobre educación física, biografías de mexicanos ilustres, obras diversas para escuelas rurales: *Cría de conejos*, *Cría de cerdos*, *Práctica agrícola*, *Papel social del maestro rural*, *Sociedades cooperativas en la escuela rural*, discursos del secretario y el subsecretario de Educación, novelas y comedias breves de autores mexicanos, cursos de fisiología, periodismo, en total 227 títulos y 1 189 295 ejemplares.[51]

---

de veces. o bien alguna práctica piadosa como asistir a misa, o rezar el rosario.

[51] *El esfuerzo educativo*, p. 512.

Destacan en esta producción los folletos publicados por orden expresa del presidente, entre ellos *Historia de las sociedades cooperativas* y otros sobre el movimiento cooperativista en varias naciones de Europa, sobre estatutos de las sociedades de consumo y sobre cajas de ahorro. Estos folletos alcanzaron un tiraje de 30 000 ejemplares cada uno, por lo menos seis veces mayor que el de los folletos ordinarios por lo que estaban destinados a una más amplia difusión. Calles concedía al movimiento cooperativista un papel importantísimo como el medio de brindar a los trabajadores la oportunidad de obtener por ellos mismos su mejoría económica e intelectual y lo consideraba como el único camino para resolver la crisis económica "sin causar daño a terceros"[52] es decir, evitando un enfrentamiento entre capital y trabajo. Los manuales deberían comunicar al pueblo esta idea y enseñarles a agruparse en cooperativas. El cooperativismo debería practicarse desde la escuela

> como un principio de la adquisición del hábito de asociación industrial, agrícola comercial y de crédito y como un medio de fomentar y desarrollar el espíritu de ayuda mutua en los niños

ya que el cooperativismo era ante todo un hecho de carácter moral y de transformación social.[53]

Una muestra de la preocupación que caracterizó a las autoridades educativas del callismo por editar material de lectura que fuera efectivamente una ayuda al maestro rural en su tarea de mejoramiento de las comunidades es la *Biblioteca de Maestro Rural Mexicano*. Algunos de los títulos de las obras escogidas para el primer volumen sugieren cuales eran las necesidades más apremiantes: *Vida sana*, *Cartilla de higiene* escrita especialmente para la población rural mexicana y *Como dar a México un idioma*. Esta obra del profesor Rafael Ramírez hizo evidente la preocupación de las autoridades educativas por lograr la unificación lingüística del país. En él se sugieren varios métodos para lograr la castellanización de los indígenas

[52] Sobre el interés de Calles en el movimiento cooperativista hay información muy amplia en AGN, *Ramo Presidentes* 728-G-2.

[53] *Coopera*, oct. 1930, "Las cooperativas escolares en el Distrito Federal".

por vía directa, es decir, sin emplear la traducción. El otro trabajo que integraba este primer volumen es *El método de proyecto en los trabajos en clase*, traducido y adaptado especialmente para las condiciones mexicanas.

La actitud de las autoridades educativas respecto a la publicación de libros de texto oficiales, sobre todo de lectura, no varió mucho entre uno y otro gobierno.

Vasconcelos expresó en más de una ocasión su desacuerdo con la imposición de poner un libro de texto de lectura en las escuelas primarias, pues consideró que después del primer año en que los niños aprendían a leer y escribir deberían tener acceso a la literatura en general, por lo tanto la Secretaría sólo editó el *Libro nacional de lectura* para el primer año y el *Silabario* de Ramírez. Sin embargo, recomendó varios textos para ser usados en las escuelas: *Libro de lectura* de Gregorio Torres Quintero, *Adelante* de Daniel Delgadillo, *Rosas de la infancia* de María Enriqueta y *Corazón* de Edmundo D'Amicis.[54] Sólo dos años más tarde, en 1924, el subsecretario Bernardo Gastelum propuso, como reforma de enorme trascendencia, la supresión de cualquier libro de lectura, por considerarlo una inutilidad absoluta, exceptuando sólo al de primer año. Esta resolución debería de terminar también con el conflicto que representaba para los maestros escoger tal o cual obra y con la presión que ejercían sobre ellos los autores y las casas editoriales.[55] Después de una enconada polémica sobre la conveniencia de adoptar o no textos obligatorios entre muchos de los más prominentes educadores,[56] la reforma finalmente no se llevó a cabo. Por otra parte se dio libertad a los maestros para decidir sobre textos, de materias como historia, física y química siempre que fueran aprobados por la Secretaría de Educación Pública y cumplieran ciertos requisitos impuestos por ella.

El criterio sobre los libros de texto en los años de Calles fue similar. Las autoridades educativas justificaron el no publicar textos con el siguiente argumento:

[54] *Boletín*, mayo 1922, T. I:1, p. 81.

[55] *Excélsior*, p. 1, 12 de feb. 1924.

[56] Sobre la polémica acerca de los libros de texto, ver *Educación*, jul. 1923, p. 152.

> Nos ha parecido que contra lo que generalmente se cree, el texto oficial lejos de ser beneficioso en último término a la niñez le es perjudicial desde el momento en que necesariamente impone un criterio sin permitir la competencia saludable que la Secretaría se complace en fomentar. Se ha adoptado sin embargo el criterio de publicar libros de texto cuando éstos afrontan un problema determinado y nunca cuando de otros libros producto de la iniciativa particular pueden llenar mejor la necesidad. Así se prepararon los siguientes textos elementales: *El método racional de lectura y escritura* de Luz Vera, *El método natural para enseñar a los adultos a leer y escribir* del mismo autor, el primer libro dirigido al medio rural, *El Libro del campesino* y *Corazón*.[57]

Llama la atención que haya sido *Corazón* un libro de un autor italiano, Edmundo D'Amicis, el único libro de texto de lectura que la Secretaría de Educación haya publicado, contradiciendo así su tónica de dar preferencia a los autores mexicanos y de que haya sido designado como texto de lectura oficial, cuando, como citamos, la imposición de un texto se consideraba perjudicial. Esto se explica quizá porque Puig Cassauranc (quien ganó años antes un premio por un estudio de dicha obra en un concurso pedagógico abierto por la Dirección General de enseñanza normal) consideraba que el libro:

> es de grandes alcances pedagógicos por la síntesis admirable que obliga a hacer a sus lectores infantiles y por que logra que en ellos nazcan las ideas que van impregnándose en su siquismo y queda como polvo de oro depositado el recuerdo de rasgos de deber, abnegación, filantropía, patriotismo y al agruparse después en la elaboración incesante de sus cerebros, surgen las nociones de familia, escuela, patria, humanidad y de este choque entre actos buenos que forman o despierten sentimientos bellos que inclinan a actos buenos resulta un gran avance de la mentalidad del niño, un paso dado por el sendero que conduce a la adquisición de un criterio moral recto.[58]

Asimismo, propusieron como textos de lectura las mismas obras

[57] *El esfuerzo educativo*. . . p. 456. El subsecretario Puig Casauranc justificó la publicación de *Corazón* diciendo que su precio era muy alto. La SEP lo vendió a 35 centavos.

[58] *Boletín*, mar. 1925, T. III, p. 13.

que en 1922 habían sido escogidas por la Secretaría de Educación y se editaron también algunas obras para primaria y secundaria, otras para los cursos de verano de la Universidad y algunos textos universitarios.[59]

El presupuesto que se asignó durante estos años al Departamento de Bibliotecas fue menor que el de años anteriores y sin embargo no disminuyó el impulso a estas instituciones, por el contrario se modificaron y ampliaron sus funciones considerablemente.

Como hasta entonces la asistencia a las bibliotecas había sido muy irregular y no se había podido controlar el que las obras efectivamente llegaran al público y lo que es más importante se dudaba que éste se interesara en ellas, los cambios que se efectuaron tuvieron dos objetivos: motivar al pueblo para que acudiera a las bibliotecas y hacer que éstas fueran efectivamente accesibles a la mayoría de la población. La nueva directora del Departamento de Bibliotecas, Esperanza Velázquez Bringas, dejó claramente sentado que se restablecerían e impulsarían las de carácter popular, preferentemente las rurales y que la acción inicial del departamento a su cargo sería intentar que el acervo de las bibliotecas correspondiera a las necesidades de la región donde se establecían. Manifestó publicamente su desacuerdo con la labor desempeñada hasta entonces por medio de frases como esta:

> A un campesino le prestará sin duda más ayuda un tratado sobre cultivos intensivos o una guía para mejorar sus crías de ganado o de gallinas que un bellísimo libro de Platón. Tratándose de los obreros sucederá igual cosa. Al obrero le interesa perfeccionar sus conocimientos en re-

[59] El hecho de que se hubieran escogido de nuevo los mismos libros de texto hizo que la Compañía Nacional "El Águila" publicara una queja: esta casa editorial hacía ver que los textos elegidos no cumplían con los requisitos impuestos por la Secretaría de Educación; eran libros que tenían más de cinco años de editados (el de Gregorio Torres Quintero tenía más de 30), contenían lecturas religiosas, algunos no eran de tendencias nacionalistas (*Corazón*) varias lecturas eran pesadas e inadecuadas para los niños. Consideraba que esta decisión parcial favorecía a la casa Bouret y Herrero que, a su vez, publicaba obras de las autoridades educativas. AGN, *Ramo Presidentes*, 121-E-C. Sobre ideología en los textos, ver VÁZQUEZ, 1979; VAUGHAN, 1982; TORRES, 1981.

lación a sus actividades y a su medio ambiente y preferiría a todas horas los manuales individuales que le pongan en condiciones de obtener mayores beneficios económicos de sus esfuerzos. Prefiero buenos trabajadores a malos literatos.[60]

Se inauguraron dentro de las bibliotecas nuevas secciones prácticas: una de revistas agrícolas en las rurales, y en las urbanas secciones de manuales industriales, de libros de texto para estudiantes y para las amas de casa "magazines" de labores y novelas. Meses después de iniciada esta labor la misma directora comentaba: "no se ha vuelto a repetir el caso de enviar clásicos a donde no van a utilizarse".[61]

El Departamento empleó varios medios para que el público tuviera conocimiento de los nuevos libros que se mandaban a las bibliotecas y se convencieran de la importancia de los folletos y de los manuales. Por ejemplo, se dirigieron circulares a todos los empresarios de cine tanto en el Distrito Federal como en ciudades de los estados para que pasaran por la pantalla placas fijas estereoscópicas con dibujos y frases relativas a intensificar la propaganda de las bibliotecas públicas. La mayoría aceptó con gusto y se pasaron más de quinientas placas en los cines de la capital, de barriadas y de algunas ciudades del interior del país.[62] También la radio, que en estos años empezaba a ser utilizada para realizar una labor de extensión educativa, transmitió mensajes cortos sobre la importancia de la lectura.

Las bibliotecas comenzaron a buscar nuevo público. Además de las que se establecieron en pueblos, municipios, normales regionales y escuelas de circuito, se llevaron pequeñas bibliotecas a sindicatos mineros, a maquinistas, mecánicos, garroteros y a instituciones como cuarteles, asilos, hospitales, prisiones. Por ejemplo, la Penitenciería, la Cárcel de Belén, las Islas Marías y el Tribunal para Menores contaron con bibliotecas instaladas por la Secretaría de Educación.

Para hacer que efectivamente realizaran una labor de educa-

[60] *El Libro*, oct.-dic. 1924, T. III, núms. 10-12, p. 217.
[61] *El Libro*, oct.-dic. 1924, T. III, núms. 10-12, p. 217.
[62] *Boletín*, mar. 1925, T. III, p. 10.

ción extra-escolar se ampliaron sus funciones: se estableció la hora del cuento en las bibliotecas infantiles; se llevaron a cabo fiestas públicas periódicamente y en ellas se daban conferencias sobre temas de utilidad o se exhibían películas, se iniciaron también campañas de beneficio público como la campaña contra el alcoholismo. En fin, se intentó que las bibliotecas efectivamente prestaran un servicio social y difundieran la labor editorial de la Secretaría de Educación.

Ediciones de carácter más popular

Entre 1928 y 1934, los regímenes de Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez trajeron consigo un renovado esfuerzo por popularizar la tarea editorial. En los veinte años que reseñamos hubo una permanencia notable de las autoridades educativas, varios nombres se repiten en una y otra administración, algunas veces con el mismo cargo. Tal es el caso de Moisés Sáenz, subsecretario de Educación durante siete años y de Rafael Ramírez, que durante más de veinte desempeñó puestos de importancia en relación con la educación rural.[63] Lo mismo sucedió con muchísimos maestros, sobre todo maestros rurales; varios de ellos formaron parte de las misiones culturales o enseñaron en las normales rurales o integraron el cuerpo de inspectores por muchos años. En su largo y estrecho contacto con los problemas educativos y con el pueblo, estos educadores necesariamente hubieron de evaluar sus acciones, rectificar caminos y marcar nuevos rumbos a varios aspectos de la obra educativa, entre ellas a la labor editorial de la Secretaría, para lo que tuvieron que emprender una seria revisión del material de lectura que se distribuía entre el pueblo. Hacia fines del gobierno de Calles se concluyó que los folletos y manuales impresos en estos años sólo llegaban a un sector limitado y selecto de la población debido en parte a su reducido tiraje y que era necesario editar obras de más fácil lectura, contenido más útil y de mayor alcance.

[63] Ramírez estuvo a cargo de la primera Misión Cultural en 1923. Con Calles desempeñó el cargo de jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena.

Era imperioso asimismo distinguir claramente entre las necesidades del medio rural y del medio urbano. Surgieron así los "silabarios", el periódico *El Sembrador* y los libros de texto para escuelas rurales.

Los silabarios eran pequeños folletos de divulgación para los trabajadores del taller y del campo, con títulos como *Una cooperativa de producción*, *Una cooperativa campesina*, *La campaña antialcohólica*, *El pueblo contra el alcoholismo*. Sin bien los temas no difieren mucho a los de los folletos que se publicaron antes, eran más breves, mucho más sencillos y su difusión bastante más amplia. Si el número de títulos se redujo casi a la mitad, el tiraje de cada folleto aumentó considerablemente, de 5 mil o 25 mil ejemplares a 125 mil. Maestros, misioneros e inspectores fueron encargados de distribuirlos para asegurarse que llegaran a lugares apartados.

El periódico quincenal *El Sembrador* hizo su aparición bajo dos presentaciones: mural y tabloide. El mural, que tenía un tiraje de 20 000 ejemplares y era muy atractivo pues estaba formado por tres carteles ilustrados semejantes "a los carteles modernos de publicidad", tuvo una gran acogida entre el pueblo ya que presentaba cuestiones importantes a la vida de las comunidades como higiene, previsión social y temas sobre educación rural. En algunas memorias y escritos de maestros rurales hay referencia del servicio que este periódico prestaba al pueblo.[64] Parece ser que el tabloide tuvo incluso mejor aceptación en las comunidades que según refiere el *Boletín* de la Secretaría, lo recibían con verdadero entusiasmo y su llegada era todo un acontecimiento. Muchos pueblos alejados de centros rurales de importancia se lo pasaban de unos a otros por estafeta.

En 1930, la Asamblea Nacional de Maestros señaló la conveniencia de adoptar como texto básico un solo libro de lectura para cada uno de los grados de las escuelas primarias y hacer libros de texto destinados específicamente a la escuela rural. Estos textos de lectura deberían expresar "las experiencias, intereses, necesidades, aspiraciones e ideales que vive la gente en las comunidades rurales", ser de "ideología tonificadora para levantar el ánimo caído de los campesinos", nacionalistas y revolucionarios, "procurando

[64] *Coopera*, abr. 1928 y ago.-sept. 1929.

explicar los progresos alcanzados en materia agraria sin provocar malas voluntades".[65]

Sin embargo, unos pocos años antes entre algunos maestros, varios de ellos autoridades educativas, había surgido ya la inquietud de publicar libros de texto para la escuela rural; en ellos se describía la realidad cotidiana del campesino y se evitaba trasladar al campo patrones urbanos o presentar al alumno circunstancias y situaciones que resultaban ajenas; al mismo tiempo se exaltaba el valor de las costumbres populares y se exhortaba al pueblo a mantener vivas sus tradiciones y valores. Varios libros presentaron estas características: *Vida campesina*, *El niño campesino* de Ignacio Ramírez y la serie más representativa, los textos de lectura para cuatro años de la primaria rural, *El Sembrador* de Rafael Ramírez.

El contenido de todos ellos era semejante entre sí y reproducía lo que ya se había difundido en los folletos, silabarios y periódico escolar: los beneficios de una vida sana, sencilla e higiénica, consejos de utilidad para los campesinos, exaltación del trabajo y de valores como la generosidad, la cooperación, la honestidad y la diligencia. Pero tenían una nueva característica: por medio de poemas, cuentos, pequeñas lecturas, fábulas y leyendas, comienzan a resaltarse la existencia de diferencias de clase, las causas de la miseria del pueblo y a señalar culpables: la explotación de los trabajadores por los que nada hacen, por los patrones que se adueñan del fruto del trabajo de los demás.[66] Al mismo tiempo se aconsejaba a los cam-

[65] *Coopera*, sept. 1930, p. 215.

[66] Por ejemplo, en *El Sembrador*, segundo grado, p. 37, se reproduce el siguiente poema:

"Cristo no era como los patrones"
Que pobres estamos todos
sin un pan para comer
por que nuestro pan lo gasta
el patrón en su placer

Nosotros sembramos todo
y todo lo cosechamos
pero toda la cosecha es
para bien de los amos

. . .

pesinos agruparse en cooperativas para tener fuerza contra los comerciantes y acaparadores y a los jornaleros a sindicalizarse para defenderse del patrón.[67]

Fermín, obra escrita por el maestro Manuel Velázquez Andrade y bellamente ilustrada con dibujos de Diego Rivera era otro claro ejemplo de este esfuerzo por producir textos para los campesinos. Por medio de lecciones de sencilla lectura y con láminas que retrataban la vida rural, narraba la historia de un pequeño niño del campo cuyo padre trabajaba como peón en una hacienda y era miserablemente explotado por el patrón. La lucha agrarista liberó a esta familia y le otorgó tierras para que vivieran independientemente. Asi el pequeño Fermín tuvo, gracias a la revolución, todas las oportunidades de llevar una vida digna, prepararse y aprender y llegó incluso a desempeñar puestos públicos de importancia. Esta obra, clara denuncia del latifundismo, que proponía el reparto agrario como solución y exhortaba a los campesinos a participar en la lucha agrarista, fue calurosamente elogiada y premiada por la Secretaría de Educación[68] y algunos años más tarde editada y distribuida por ella.

Y luego los padrecitos
nos echan excomuniones
¡A poco piensan que Cristo
era como los patrones!

A la huelga jornaleros!

[67] En *El Sembrador*, quinto grado, p. 64-66, aparece la siguiente lectura: "Organiza una sociedad cooperativa como los obreros de Rochdale"; la lección que se da al alumno es la siguiente: "Funda una cooperativa, pequeña o grande, pero fúndala". "Sigue el maravilloso ejemplo de los obreros de Rochdale por que si así lo haces trabajarás generosamente por el bienestar de los demás."

En *El Sembrador*, segundo grado, p. 58, se da la siguiente recomendación: "Campesinos, si en tu tierra el reparto del suelo se ha logrado y cada vecino disfruta ya de una parcela, instruye a la gente y organízala en una sociedad cooperativa". Lecciones como éstas se repiten varias veces en los textos.

[68] *Fermín* se publicó de 1927. En la revista *Coopera* aparecen varios elo-

Los libros a que hemos hecho referencia se difundían efectivamente entre las escuelas rurales; por ejemplo, Catherine Cook[69] observadora norteamericana de la educación rural en su interesante libro *La Casa del Pueblo* testifica haber visto estos textos en uso.

La labor editorial al servicio del maestro rural

La figura más importante de la educación durante estos años fue sin duda Narciso Bassols, secretario de Educación Pública de 1931 a 1934. Bassols compartía la idea de los dirigentes del país de que el desarrollo y la modernización de México estaba supeditada a las posibilidades de la agricultura; por lo mismo consideraba que la obra educativa y específicamente la escuela rural deberían tener un fin esencialmente económico, introducir en los sistemas de producción y transformación de la riqueza todos los conocimientos y medios de la técnica moderna. Como él mismo decía, el objetivo de la educación debería ser "tratar de modificar los sistemas de distribución y consumo y desterrar viejos e inadecuados sistemas de producción".[70] Planteó pues la necesidad de un cambio estructural; consideraba asimismo que sin una transformación total del sistema productivo ningún problema relacionado con la educación podría resolverse. Por otra parte, la escuela debería capacitar a los trabajadores para que ellos pudieran dirigir la producción del país; así el impulso a la enseñanza técnica fue uno de sus principales objetivos. Impuso también como política educativa lo que ya se venía dando en la práctica desde algunos años antes: la educación rural como un sistema en que la unidad fuera colectiva y no individual y personal. Asimismo, consideró que el objetivo de la escuela debería estar enfocado al adulto preferentemente, inculcándole costumbres prácticas y hábitos de conservación de la salud.

Se destacó con más fuerza la importancia del maestro quien

---

gios a Fermín y a su autor el maestro Manuel Velázquez Andrade. Curiosamente aparece en los años en que Calles da por terminada la reforma agraria. *Coopera*, T. II, jul.-ago. 1927, p. 36.

[69] Catherine Cook viene a México en 1931.

[70] Luna Arroyo, 1934, p. xxvi.

debería actuar como un verdadero agente de la transformación económica del campo, por lo que su preparación fue la primera preocupación de la Secretaría de Educación. La labor editorial que hasta entonces se había considerado como un complemento y una ayuda en la tarea de capacitación se elevó a la altura de tercera agencia de mejoramiento magisterial, al mismo nivel que las Misiones Culturales y las Normales Regionales.

Tan importante fue el papel asignado a esta tarea editorial que la Secretaría de Educación, al referirse a la política que seguiría, declaró que la educación era en gran parte la ilustración que el libro y el folleto llevaban a las masas iletradas y por eso haría de la edición "constante y profusa" de textos escolares uno de sus principales cuidados. Definió como "textos" no únicamente los libros de lectura usados en las escuelas primarias sino también

> el manual para el campesino que asiste a las escuelas rurales y que de él va a derivar la técnica de actividades inmediatas y prácticas que le ofrecen un seguro rendimiento económico y significa también el instructivo que haya de mejorar la capacidad pedagógica en el campo, y agregó, alguna vez la SEP publicó numerosos títulos de autores clásicos en grandes tirajes y a todo lujo desentendiéndose quizás de la realidad del nivel de cultura media del país. La experiencia unida a la limitación presupuestal ha marcado al sentido de la publicidad educativa nuevos derroteros, y puesto que había que escoger entre agotar las reservas en la publicación de unos cuantos títulos de limitada utilidad o dedicarlas íntegramente a la producción modesta y callada de material impreso elemental que respondiera a las necesidades urgentes de la mayoría iletrada del país, se ha elegido este camino.[71]

La publicación más importante de estos años fue la revista *El Maestro Rural* consagrada a la educación rural. Sus fines básicos eran establecer una vinculación estrecha entre los maestros rurales y la Secretaría de Educación y entre ésta y las escuelas. Se pretendía también, por conducto de la revista, dotar al maestro de armas materiales e intelectuales para enfrentarse con su tarea cotidiana y que éste a su vez, por medio de *El Maestro Rural* "con su experiencia

[71] *Memorias*, 1932, p. 565.

y reflexión", ayudara a la Secretaría a marcar los rumbos de la escuela rural sobre bases más sólidas y científicas.

El Maestro Rural se publicó quincenalmente con un tiraje inicial de 10 000 ejemplares. Su primer director fue Salvador Novo y a diferencia de otras revistas como *El Maestro*, *Educación*, *Coopera*, entre sus colaboradores había un gran número de maestros rurales desconocidos y en cambio pocas autoridades educativas, y sólo algunos maestros de renombre, (entre ellos Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Manuel Velázquez Andrade, en fin, los nombres de siempre). La revista fue acogida con tal entusiasmo que después de los primeros números hubo necesidad de ampliar su formato y aumentar sus páginas a petición de los propios maestros que querían nuevas secciones. Así se fueron añadiendo la sección de noticias internacionales, "La voz del maestro", la sección de consulta y la sección de libros y publicaciones.

En su tarea de ser un medio de capacitación de los maestros, la revista incluyó entre sus páginas los cursos por correspondencia que la dirección de Misiones Culturales había establecido poco antes. Estos cursos sobre organización escolar, técnica de la enseñanza, agricultura, pequeñas industrias y jardines de niños, se distribuían antes por medio de hojas mimeografiadas; ahora, en forma de lecciones, fueron más accesibles al público.

Por medio de la revista la Secretaría de Educación exaltaba incansablemente la misión del maestro. Por ejemplo, "El maestro rural, héroe espiritual del campo" es el título de un artículo, en el que se expresaba lo valioso del trabajo magisterial "el más honroso que pueda obtener un mexicano ya que de él depende la formación espiritual y material de muchos niños".

En otros establecía las directivas que los maestros deberían seguir; por ejemplo, en estos años de la actuación de Narciso Bassols se les pedía repetidamente no mezclarse en política. La politización y radicalización de muchos de ellos, consecuencia de su diario contacto con la miseria del pueblo, los había enemistado con patrones, hacendados e incluso autoridades civiles. Asimismo, la guerra cristera, que estalló en 1926 provocada por el conflicto entre Iglesia y Estado y en general por la política del general Calles, había enfrentado a numerosos campesinos levantados en armas con los maestros rurales, obligando a muchos de ellos a tomar uno u

otro partido. Esto hizo que la Secretaría considerara necesario delimitarles claramente su campo de acción. Así insistía la revista,

> El maestro se debe no a un credo, no a un partido, no a una bandera sino al grupo social entero, y debe mantenerse en situación de poder servir a los intereses generales del vecindario, de la aldea o ranchería con luz en la mente y generosidad en las manos. Debe mantenerse por encima de las contiendas predicando y enseñando el evangelio del respeto de la tolerancia, de la buena voluntad como base para una organización democrática. La autoridad moral que ejercen en las comunidades sólo deben emplearla en bien de la causa de la enseñanza. Su papel es sólo enseñar a dignificar la vida doméstica y social, luchar por el mejoramiento de las condiciones de salud del pueblo y adiestrar a las gentes en los instrumentos de la cultura, leer, escribir y contar.[72]

En artículos posteriores el tono de la Secretaría contra los maestros que desoyeran estos consejos era más severo: les hacía ver que no les prestaría apoyo en el caso de que sus dificultades provinieran de su actuación política y más aún pedía a todos aquellos que se sintieran impelidos a tomar una actitud político-militante en las contiendas nacionales o a los que quisieran participar en la campaña de la sucesión presidencial que "se sirvan enviar antes su renuncia".

Sin embargo, en los mismos años aparecen en la revista editoriales y artículos en los que se les exhortaba a actuar como líderes para poner un remedio a la injusticia social, por ejemplo, en uno de ellos se dice:

> Acaso la más trascendental reforma que está encomendada al maestro rural es la liberación espiritual de las masas campesinas inculcándoles la rebeldía contra la superstición y el fanatismo, los privilegios de la cultura, la acumulación de la riqueza en pocas manos y la usurpación de los poderes políticos.[73]

El hecho de que frases como ésta, que contradecían abierta-

[72] Ver, entre otros muchos artículos, *El Maestro Rural*, T. III, jun. 1933, núms. 5 y 8, p. 20-21.

[73] ***El Maestro Rural*, T. III, núm. 8, p. 4.**

mente las directivas del gobierno expresadas en la misma revista, se repitieran una y otra vez en *El Maestro Rural* entre 1931 y 1934, puede tener varias interpretaciones: era una evidencia de la radicalización de los maestros y de la fuerza que habían adquirido como líderes de las masas populares; o su actitud en alguna forma era compartida o al menos tolerada por las autoridades educativas o bien intencionalmente se dejaba un espacio abierto para la crítica y la radicalización en el campo educativo mientras que el gobierno en otros aspectos, como en el reparto agrario, seguía una política conservadora. Las mismas reflexiones podemos hacernos respecto a los libros de texto para el medio rural.

Al mismo tiempo aparecen varios cuentos y relatos tales como "Gejo y yo",[74] (la historia de un pequeño campesino cuyo padre estaba en el comité agrario tratando de conseguir tierras para el pueblo) que era una vigorosa condena de la situación social. Igual que en los libros de texto se reprobaba la injusta apropiación de la tierra y su concentración en unas cuantas manos y el despojo a los campesinos de sus medios de trabajo. En otros artículos se repetía la condena al fanatismo o se señala al "cura" como aliado de los explotadores y se insistía en la necesidad de la organización del campesino. En secciones como "La voz del maestro", los maestros tenían una tribuna para sus críticas, sus quejas, para evaluar o ensalzar las directivas del gobierno o para poner nuevos rumbos a la tarea educativa. Las autoridades, por su parte, igual que en la revista *Coopera*, informaban de las innovaciones en materia pedagógica, hacían propaganda a sus realizaciones, daban a conocer la situación de la escuela rural. En "El maestro consulta" el maestro rural obtenía información desde cómo hacer pasta de dientes hasta cómo curar árboles.

El Maestro Rural fue una revista efectivamente abierta a los maestros, que deja ver mucho de lo que fue la escuela rural en estos años (la lucha de los maestros, sus esfuerzos a favor de la comunidad, la ideología de las autoridades educativas) y en la que muchas veces se contradecían las directivas de la Secretaría o se expresaban inquietudes magisteriales que rebasaban la política del gobierno.

[74] *El Maestro Rural*, T. III, núm. 3, p. 8.

Otra de las tareas importantes realizadas por Bassols fue una revisión cuidadosa de los libros de texto escolares ya que consideraba que los que se empleaban para las diferentes materias correspondían no sólo a sistemas de enseñanza diferentes sino en algunos casos opuestos. Bassols intentó imponer un control más estricto a las escuelas privadas y hacerlas cumplir rigurosamente con el artículo 3°. Una de las medidas que llevó a cabo dentro de esta política de "laicización" de la educación fue suprimir los libros de texto "que no respondieran a orientaciones modernas de la educación, o a los que de manera sistemática propagaran ideas religiosas", prohibiendo por ejemplo *Rosas de la infancia* por que "en casi todas sus páginas hacía propaganda sectaria y era una constante violación al artículo 3°.[75] Por otro lado, la Secretaría se dedicó a publicar libros de texto que consideraba que estaban "menos alejados de los principios económicos sociales sustentados por el movimiento revolucionario". Así editó *El Sembrador*, con un tiraje de 182 000 ejemplares, *Vida rural*, con 150 000, *Mi libro*, y *Fermín* con 400 000 ejemplares, el tiraje más grande que libro alguno había alcanzado.[76] Se imprimieron asimismo algunos libros de texto para secundaria con una orientación técnica y "nacional"; es decir no fueron libros "inadaptados a nuestro ambiente" "y divorciados de la capacidad mental de nuestros alumnos", entre ellos uno de matemáticas de Gandara y una geografía humana, económica y social de Carlos Benítez.

Continuaron también en estos años las publicaciones de la Biblioteca del Maestro Rural, que se incrementó a nueve volúmenes, y de *El Libro y el Pueblo*, excluyendo de ella toda referencia a asuntos bibliográficos extranjeros; sin embargo, a partir de 1931 aparecieron traducciones de varios artículos de Lunatcharsky y otros autores rusos así como lecciones de marxismo. Además de aumentar el tiraje del volante correspondiente, se fijaron carteles en fábricas y delegaciones para notificar al público sobre publicaciones de interés. A pesar de que no aumentó el número de las bibliotecas debido a dificultades económicas y a que gran parte del presupuesto se destinó a las escuelas rurales, se trató de mejorar su servicio ca-

[75] *Memorias*, 1933, p. 120.
[76] *Memorias*, 1933, p. 286.

pacitando al personal y estableciendo un reglamento de catalogación para todo el país.

UNA LABOR EDITORIAL REVOLUCIONARIA

Todos estos esfuerzos por dar qué leer al pueblo culminaron con la labor editorial que se realizó durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, la que merece ser objeto de un estudio por separado por el importante papel social que desempeñó y por sus singulares características.[77]

Cuando Cárdenas asumió el gobierno del país en 1934, el artículo 3° de la Constitución acababa de ser reformado y la educación socialista implantada en el país. El nuevo presidente apoyó con entusiasmo esta nueva orientación de la escuela mexicana y la impulsó vigorosamente en toda la República para lo que emprendió en primer término una Campaña de Educación Popular que se inició con una vasta tarea alfabetizadora. Le preocupaba sobremanera que el pueblo aprendiera a leer y a escribir porque consideraba que la ignorancia era la causa principal de los accidentes de trabajo, de la explotación del hombre por el hombre y el peor obstáculo para su mejoramiento socio-económico. En apoyo de esta campaña se editaron millares de folletos, cartillas y carteles, la revista *Educación Popular* y el periódico *Juan Soldado* dedicado exclusivamente a propagar la campaña alfabetizadora entre los soldados.[78]

En 1936 se creó la oficina Editora Popular con el objetivo de poner el libro al alcance de las clases trabajadoras, pero en especial de los obreros que hasta entonces habían sido casi desatendidos. Las publicaciones de estos años fueron de índole diversa, folletos de propaganda sobre la escuela socialista, la revista infantil *Palomilla*, *El Libro y el Pueblo*, el *Manual del campesino* profusamente ilustrado para estar al alcance aún de aquellos que no supieran leer, la revista *El Maestro Rural*; pero el género más representativo de la labor editorial del cardenismo fue sin duda el libro de texto de la

[77] Ver TORRES y LOYO, 1981.

[78] *La educación pública, 1934-1940*, T. I, p. 296-298.

lectura: la serie *Simiente* para escuelas rurales, cuyo tiraje de 3 420 000 ejemplares multiplicaba varias veces las mayores publicaciones; la serie SEP para escuelas primarias urbanas con 1 750 000 ejemplares y una nueva modalidad: una serie SEP para escuelas nocturnas de trabajadores con un tiraje de 1 220 000 libros; todos ellos con un costo de 7 centavos el ejemplar.[79]

Todos estos textos tenían características muy particulares. Estaban dirigidos exclusivamente a las clases trabajadoras tanto del campo como de la ciudad; en la elaboración de algunos de ellos, como en los textos para escuelas nocturnas, participaron grupos de obreros por lo que reflejan muchas de las aspiraciones e inquietudes de un sector de trabajadores. Las lecciones e ilustraciones se referían al taller, a la fábrica, al sindicato, al ejido, al campo de cultivo, a la cooperativa. En ellas se exponían temas que ya habían sido tratados, con menos vigor, en los textos de las escuelas rurales escritos unos años antes: la crítica a la injusta situación social, la denuncia de los patrones y latifundistas como explotadores, el llamado a la organización obrera y campesina, al rechazo de las creencias superticiosas y del fanatismo; pero a estos se agregan nuevos temas: la exhortación a la lucha de clases para crear un orden más justo, la exposición de los vicios de la clase burguesa, a veces exagerados hasta la caricatura, la presentación de una sociedad modelo, la Rusia Soviética.

Estos textos de lectura además de pretender ser un medio de concientización y denuncia desempeñaron el papel de portavoces del gobierno cardenista para difundir los problemas nacionales, dar a conocer las reformas implantadas y buscar el apoyo popular.[80]

[79] *La educación pública, 1934-1940*, T. I, p. 299.

[80] Por ejemplo, en el texto del 4° grado para las escuelas nocturnas de trabajadores se hablaba sobre el problema del petróleo. En una primera lección se daba a conocer la situación. "En México hay petróleo, mucho petróleo. En eso se fijan las compañías extranjeras que han controlado la explotación internacional de ese producto y vienen a la República Mexicana." *Libro de Lectura. . .* 4° grado, 1940, p. 51. La siguiente lección continuaba así: "Hemos visto nosotros los trabajadores como diariamente las toneladas de petróleo extraído por nosotros mismos huyen al extranjero." *Libro de Lectura*, 4° grado, 1940, p. 55. En otra lección se describe la lucha de los trabajadores por sindicalizarse y defenderse de los empre-

Tanto en los textos como en la revista *El Maestro Rural* (que continúa editándose en estos años con mayor tiraje) se daban a conocer las expectativas del gobierno respecto de los maestros: el maestro debería ser un "colaborador del verdadero revolucionarismo" y el objetivo de su misión convertir a los trabajadores del campo y del taller en obreros calificados, capaces de intervenir en la dirección de las empresas.[81] Asimismo, deberían enseñar al pueblo sus derechos, incitarlos a pelear por ellos y brindarles todo su apoyo. El maestro dedicado exclusivamente a la docencia estaba muy lejos del esquema cardenista.

Había un empeño evidente por hacer resaltar en las publicaciones las contradicciones sociales y por evitar el conformismo o la disculpa de una situación injusta. En *El Maestro Rural*, que seguía entonces la misma tónica de denuncia que los libros de texto, se señalaron por ejemplo los lineamientos que se deberían seguir en los cuentos y lecciones de los libros de lectura:

> Cuidemos de evitar las narraciones en que se acepte y aún se justifique la miseria, tal vez de buena fe opinando que una choza o una pocilga son agradables por el hecho de estar muy limpias y adornadas con algunas macetas, o que una familia puede ser dichosa sufriendo escaseces o miseria por el hecho de ser honrada. Ataquemos el problema de frente; no puede haber dicha completa mientras exista una mayoría explotada por una minoría que monopoliza la riqueza, la belleza, y en fin el derecho a la vida y a la felicidad.[82]

La labor editorial del cardenismo fue una de las expresiones más radicales de la escuela socialista; sirvió además a maestros, auto-

---

sarios petroleros extranjeros; en otra más la rebeldía de éstos contra las determinaciones de la Junta Nacional de Arbitraje y finalmente se concluye: por lo que el presidente de la República, general de división Lázaro Cárdenas, haciéndose portavoz del sentir popular "decretó el 18 de marzo de 1938 la expropiación de la industria petrolera iniciando de esta manera la etapa de la independencia económica mexicana con el apoyo unánime de todos los sectores de nuestra población". *Libro de Lectura*, 4° grado, 1940, p. 66.

[81] *El Maestro Rural*, 1938. Ver directivas de Ignacio García Téllez, subsecretario de Educación, a los maestros mexicanos.

[82] *El Maestro Rural*, "El Cuento", T. X, núm. 2, p. 15.

ridades educativas y grupos populares para expresar sus ideas sobre una sociedad más justa, y al gobierno como uno de los medios para buscar su legitimación.

Conclusión

Se ha tratado de describir en estas páginas los esfuerzos del gobierno por proporcionar al pueblo material de lectúra y se han señalado los principales cambios que sufrió esta tarea con cada régimen; el principal fue, sin duda, el intento por que la labor editorial beneficiara cada vez a un público más amplio y tuviera un carácter más popular. Hubo sin embargo otra transformación de importancia: lo que en un principio fue un esfuerzo por hacer llegar el libro, por su valor intrínseco como expresión del género humano, a manos del pueblo, se convirtió paulatinamente, como ya vimos, en un medio de instrucción, de propaganda, de diálogo, de adoctrinamiento e incluso de búsqueda de legitimación por parte del gobierno y de denuncia por parte de un sector de la población integrado en su mayoría por maestros.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AGNM Archivo General de la Nación. México. Ramo Presidentes.

Boletín

1922-1928 *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*. México, Talleres Gráficos de la Nación.

Cook, Katherine

1931 *La Casa del Pueblo*. México, s/e.

Coopera

1926-1930 *Coopera*. Órgano Oficial del Departamento de Enseñanza

Primaria y Normal. México, Secretaría de Educación Pública.

Educación

1922-1924

El aspecto económico

1925 *El aspecto económico y el estado actual de las cooperativas en varias naciones*. México, Secretaría de Educación Pública.

El esfuerzo educativo

s.f. *El esfuerzo educativo en México, la obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles*. México, Secretaría de Educación Pública.

El Libro

El Libro y el Pueblo. Revista mensual bibliográfica, órgano del departamento de bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública. México.

El Maestro

1921-1923 *El Maestro*. Revista de Cultura Nacional. México, Universidad Nacional, Talleres Gráficos de la Nación.

El Maestro Rural

1931-1939 *El Maestro Rural*. Órgano de la Secretaría de Educación Pública consagrado a la educación rural. México.

FELL, Claude

1976 *Escrits oubliés —Correspondence. José Vasconcelos/Alfonso Reyes*, México, IFAL.

1980 *La influencia soviética en la educación mexicana, (1920-1921)*. México, Ed. Movimiento.

GAMIO, Manuel

1916 *Forjando patria*. México, Porrúa Hermanos.

GARRIDO, Felipe

1982 "Ulises y Prometeo. Vasconcelos y las prensas universitarias". *Revista de la Universidad Nacional*, XXVIII, núm. 18.

KRAUZE, Enrique

1977 *La reconstrucción económica*. México, El Colegio de México (Historia de la Revolución Mexicana, Tomo 10).

La casa

1928 *La casa del estudiante indígena*. México, Talleres Gráficos de la Nación.

Las casas

1923 *Las casas del pueblo*. México, Secretaría de Educación Pública. Talleres Gráficos de la Nación.

La educación

1929 *La educación rural en México*. México, Secretaría de Educación Pública.

La educación pública

1941 *La educación pública en México desde el 1° de diciembre hasta el 30 de noviembre de 1940*. México.

Las escuelas

1926 *Las escuelas al aire libre*. México, Talleres Gráficos de la Nación.

Las escuelas de pintura

1926 *Las escuelas de pintura al aire libre*. México, Talleres Gráficos de la Nación.

Las misiones

1927-1932 *Las misiones culturales*. México, Secretaría de Educación Pública.

Lecturas

1924-1925 *Lecturas clásicas para niños*. México, Secretaría de Educación Pública.

Libro de lectura

1938 *Libro de lectura para uso de las escuelas primarias urbanas*. Serie SEP, México, Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública. Ediciones *El Nacional*.

1940 *Libro de lectura para uso de las escuelas nocturnas para traba-*

jadores. Libros 1° - 5°. México, Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública de *El Nacional*.

LUCIO, Gabriel

1935 *Simiente*. Libros 1° - 4°, para escuelas rurales. Ilustraciones de J. de la Fuente. México, Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública.

LUNA-ARROYO, A.

1934 *La obra educativa de Narciso Bassols*. México, Talleres Gráficos de la Nación. Secretaría de Educación Pública.

LLINÁS ÁLVAREZ, Edgar

1978 *Revolución, educación y mexicanidad*. México, UNAM.

Memoria

1931 *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública*. México, Talleres Gráficos de la Nación.

1932 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*. México, Talleres Gráficos de la Nación.

1933 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*. México, Talleres Gráficos de la Nación.

MÉNDEZ BRAVO, A.

1929 *La escuela rural mexicana*. Santiago de Chile, Imprenta Laguna.

Mexican Folkways

1926-1931 *Mexican Folkways*. Bimonthly in English and Spanish. Revista Bimensual en inglés y en español dedicada a tradiciones y costumbres indígenas.

PALAVICINI, Félix

s/f. *Problemas de educación*. Valencia, Sempere y Cía.

PANI, Alberto J.

1918 *Una encuesta sobre educación popular*. México Dirección de Talleres Gráficos del Poder Ejecutivo Federal.

PUIG CASAURANC, José Manuel

1926 *La educación pública a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*. México, Secretaría de Educación Pública.

RABY, David L.

1968 "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)", en *Historia Mexicana*, XVIII: 1[69] (jul-sept), pp. 190-226.

1974 *Educación y revolución social en México*. Secretaría de Educación Pública (Colección SepSetentas, 141).

RAMÍREZ, Ignacio

1931 *El niño campesino*. México, Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana. Libros 1° y 2°.

RAMÍREZ, Rafael

1929 *El Sembrador*. Libro de lectura para las escuelas rurales, 1° a 5°. México, Herrero Hermanos.

SÁENZ, Moisés

1966 *Carapan, bosquejo de una experiencia*, Morelia.

SIERRA, Justo

1922 *Historia patria*. México, Secretaría de Educación Pública.

TORRES SEPTIÉN, Valentina y Engracia LOYO

1981 "Radicalismo y Conservadurismo en los textos oficiales". Ponencia presentada en la VI Reunión de Historiadores Mexicanos-Norteamericanos. Chicago.

VASCONCELOS, José

1938 *El desastre*. México, Editorial Botas.

1938 *La tormenta*. México, Editorial Botas.

1950 *Discursos*. México, Editorial Botas.

1981 *Textos sobre educación*. México, Secretaría de Educación Pública (Colección SepSetentas, 8).

VAUGHAN, M. Kay

1982 *The state education and social class in Mexico, 1880-1928*. De Kalb, Illinois, Northern University Press.

VÁZQUEZ, Josefina Z.

1979 *Nacionalismo y educación en México*. México, El Colegio de México.

VELÁZQUEZ ANDRADE, Manuel

1933 *Fermín*. Libro de lectura mexicano. Ils. Diego Rivera, México, Secretaría de Educación Pública, Depto. de Enseñanza Rural.

HACIA UN NUEVO LIBERALISMO EN LA EDUCACIÓN *

Leopoldo ZEA

LOS PRECURSORES DE LA NUEVA EDUCACIÓN LIBERAL

La generación que en 1900 inicia las críticas contra el régimen porfirista que habrán de culminar con la Revolución de 1910 no fue una "generación espontánea". Las ideas que opusieron a la dictadura las encontraron dentro de su mismo ambiente. La Vieja Guardia liberal, cuya voz pareció caer en el vacío frente a la primera generación formada en el positivismo, despertó nuevos entusiasmos en la generación de la Revolución que empezó a gritar la vuelta al liberalismo de Juárez, Ocampo y Lerdo. La muerte del último en 1889 hizo patente la repulsa de la juventud a la dictadura y sus anhelos por volver al liberalismo, que, lejos de morir, con éste resucitaba. Sin embargo, esta vuelta al liberalismo no era sólo consecuencia de la insistencia de la Vieja Guardia en la vida pública. Es más, el liberalismo que ahora iba perfilándose mostraba rasgos que lo diferenciaban del anterior, como lo era su preocupación por los problemas sociales. El liberalismo de la Vieja Guardia se centró especialmente en el aspecto político. Su preocupación central fue el establecimiento y funcionamiento de las instituciones políticas adecuadas a sus ideas. En esa etapa que los liberales mismos llamaban combativa, no podía ser de otra manera. El problema social debería ser objeto de atención en otra etapa, en la de organización, la etapa que pretendió ser el porfirismo. En ella, en efecto, aunque los problemas sociales no fueron resueltos, no por esto dejaron de hacerse patentes. Y tanto, que la nueva generación fue tomando conciencia de ellos en

* Capítulo de *La educación pre-revolucionaria en México*, libro de próxima publicación.

forma cada vez más amplia. La vuelta al liberalismo no era ya un simple reestablecimiento de las instituciones políticas liberales; esta vuelta implicaba un encarar y resolver problemas sociales que la Vieja Guardia no había tenido tiempo de plantearse. Los miembros de la generación que hicieron la Revolución se inspiraron, para la orientación social que dieron a sus críticas y planes revolucionarios, en varias de las obras que en esos años de principios del presente siglo cayeron en sus manos. Obras como las de Émile Zola, que enfoca los problemas de la clase obrera en Francia; Kropotkin y el anarquismo, que tanta mella habrá de hacer en los Flores Magón; Sorel y otras formas del socialismo revolucionario y utópico, incluyendo algunas expresiones, si no directas, sí indirectas del marxismo. Esto es cierto; pero no es menos cierto que el interés por este tipo de obras tuvo que ser provocado en ellos por la propia realidad en que se encontraban. Realidad que hacía patentes muchos de los problemas sociales que se planteaban y trataban de resolver esos libros. El descontento que se sentía en el país tenía su fuente en muchos de esos problemas. El asunto no se resolvía con un simple cambio político, como llegaron a pensar algunos revolucionarios. No, el problema era más complicado y las soluciones tenían que darse en otros aspectos, concretamente el social.

La vuelta a las instituciones liberales y el enfoque de los nuevos aspectos sociales fueron un problema planteado a la generación de la Revolución por su medio, su situación o circunstancias. Y esta doble preocupación no sólo la encontró en la vida pública, en las discusiones o polémicas de algunos diarios, sino también en la escuela. En la escuela, en las instituciones públicas de cultura, se fueron gestando muchas de las ideas que animarán a la nueva generación. Y esto hay que decirlo en abono del mismo porfirismo, que las hizo posibles al permitir orientaciones pedagógicas que iban a acabar por poner en crisis al positivismo oficial. Por supuesto, es el mismo régimen que, dentro de todos sus defectos y negaciones, hizo posible a un Justo Sierra, que tanto habrá de representar en el campo de educación mexicana.

Es también el mismo régimen que hizo posible la aparición de otros grandes pedagogos mexicanos y orientaciones pedagógicas de importancia capital. El régimen porfirista no llevó la escuela a las grandes masas del país; pero permitió que se expusiesen las ideas que habrían de llevarla. Dentro de sus limitaciones, ministros de Educación como Baranda y Sierra harán lo máximo por extender esta educación; Sierra, Rébsamen, Carrillo, Torres Quintero y otros más fueron formando a la generación que serviría de líder en las nuevas reformas, tanto políticas y económicas como educativas. Francisco Larroyo ha dicho con gran acierto que estos grandes educadores no hicieron sino servirse del instrumental que el régimen les permitió, aprovechando la demagogia de la supuesta actitud liberal del mismo. "Pero sólo contaron con el instrumento de la educación —dice—, que, por otra parte, había de compaginarse, en cierto modo, con la política dominante del porfirismo. Con todo, aprovechando la propaganda, muchas veces postiza, de una política liberal al servicio de la unidad e intereses nacionales, los grandes pedagogos y los más destacados políticos de la educación lograron crear importantes y fecundas instituciones, que en pocos años coadyuvaron a minar la vieja estructura política del país." [1]

Gracias a esta posibilidad surgieron instituciones educativas como la "Escuela Modelo" de Orizaba, que significó una de las más destacadas orientaciones pedagógicas en las que más tarde descansarían varias de las reformas educativas de la Revolución. Los pedagogos Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen hicieron posible esta escuela, que fue el punto de partida para la reforma de la enseñanza en la escuela primaria. Por otro lado, educadores políticos como los ya citados Joaquín Baranda y Justo Sierra hicieron posible la creación de varias importantes instituciones pedagógicas, por ejemplo, la Escuela Normal, así como la restauración de la Universidad Nacional. En estas instituciones se fue perfilando el espíritu y la orientación que habría de asumir poco tiempo después la Revolución en el campo educativo. La preocupación nacional y, como correlato suyo, la preocupación por incorpo-

rar, al menos desde el punto de vista educativo, a todos los mexicanos en una gran unidad nacional, se hace ya patente en estas instituciones desde un punto de vista teórico. Bajo los auspicios de los mismos ministros de Educación se celebran reuniones y congresos de carácter pedagógico en donde tal procupación se hace patente. Se habla ya, por ejemplo, de la necesidad de llevar la educación a los centros rurales. Y pedagogos como Gregorio Torres Quintero y otros más exigen reformas en este sentido.

Hacia una educación liberal nacionalista

De central importancia en la orientación educativa que va a derivar en la Revolución será la creación de la Escuela Modelo de Orizaba. Esta escuela se fundó en 1883 bajo la dirección de Enrique Laubscher. En su primera etapa no es sino una escuela primaria donde se experimentan los principios de la llamada "enseñanza objetiva", en la cual se considera al lenguaje como centro. "El aprendizaje del idioma empieza con los ejercicios de la enseñanza objetiva teniendo por mira el dar a conocer al niño las cosas y las acciones del medio más próximas que le rodean —dice Laubscher—; coordinar, corregir y aumentar sus ideas y pensamientos, excitando su atención y procurando cultivar su lenguaje." [2] Sin embargo, de mayor importancia será la segunda etapa de la Escuela de Orizaba, etapa cuyo principal animador será el maestro suizo Enrique C. Rébsamen. Se inició en 1885, "con la fundación de una Academia Normal, a base de un moderno plan de estudios". "La enseñanza de las ciencias pedagógicas fue impartida por Rébsamen. Los cursos prácticos estuvieron a cargo del señor Laubscher. El alumnado de la «Academia» se reclutó entre los profesores de los cantones, expensados por sus respectivos municipios." Sobre estos profesores habla el propio Rébsamen mostrando su sorpresa por el interés que muestran a pesar de que "muchos de esos profesores ya eran viejos campeones de la enseñanza, instruídos y de mérito". Sin embargo, agrega, "los vimos con una asiduidad asombrosa, que en mucho los honra, estudiar cuidadosamente la práctica

y la teoría, viejas en principio y novísimas en su aplicación en nuestra patria".[3]

¿Cuál era la orientación pedagógica impartida por Rébsamen? Dejemos que él mismo nos la exponga. Analizando las diversas definiciones que de la educación han venido dando todos los filósofos, dice: "Dejemos las disputas filosóficas y fijémonos en lo que hay de *común* en todas las definiciones sobre la educación. Basta que cada educador trate de *desarrollar armónicamente todas las facultades físicas, intelectuales, éticas y estéticas de sus educandos, procurando que este desarrollo llegue al mayor grado posible de perfección.*" Lo importante es una formación armónica, total, que estimule todas las posibles cualidades del educando. No importa mucho la orientación que "el educador imprima a su actividad, la dirección que su criterio y su conciencia le sugieran. Cuando el niño llegue a ser hombre y se encuentre con todas sus facultades bien educadas, ya sabrá escoger el camino que mejor le convenga. Lo que importa es que se cultiven sus facultades *todas* de una manera racional". Rébsamen, lejos de estar de acuerdo con la tesis pedagógica positivista que habla de una educación a base de libertades y represiones de los instintos y facultades para anquilosar las que pueden ser fuente de lo malo y desarrollar las que pueden ser fuente de lo bueno, dice:

> Pero no hay más que un modo de desarrollar las facultades del niño: ajustándonos del todo a las leyes fisiológicas y psicológicas que presiden su desenvolvimiento. Éste es precisamente el grave reproche que tenemos que hacer a los educadores empíricos, llámense padres, madres o maestros, que lejos de favorecer el desarrollo espontáneo de las facultades de sus educandos, los están *contrariando* y *entorpeciendo* a cada momento porque ignoran las leyes fisiológicas y psicológicas y no pueden ajustarse a ellas, por consiguiente.

La nueva pedagogía no acepta trabas, limitaciones. Es una pedagogía basada en la libertad. Una pedagogía que se preocupa, no de formar un determinado tipo de hombre, sino de estimular lo propio de cada hombre, de cada individuo, dotan-

do al educando del instrumental adecuado para destacar y desarrollar lo que le es personal. El educador no es un *formador* de hombres como lo puede ser el mecánico que fabrica determinados utensilios; el educador debe ser un *evocador* como lo fue Sócrates. El pedagogo debe ofrecer al educando los estímulos que le permitan sacar a flote su personalidad, su vocación, su propia orientación. No es un forjador, sino un evocador. Es el educando quien libremente habrá de elegir su destino, su situación, su lugar en la comunidad de acuerdo con sus naturales capacidades. El educador debe *adivinar,* prever, captar la personalidad de sus educandos para desarrollarla. No es una tarea mecánica, sino la más difícil de las tareas. Por ello, dice Rébsamen, no hay que olvidar que también *"se nace educador,* como se nace artista". Con ello "quiero decir que en el verdadero educador existe *algo* como una *intuición,* como una especie de *inteligencia inconsciente,* que le ilumina en los momentos más difíciles y le hace encontrar, como por vías de inspiración, lo adecuado y lo bueno". Esto suena un poco metafísico, agrega, pero quien ha estudiado la vida de los grandes pedagogos "no podrá negar que el verdadero pedagogo tiene su genio protector a semejanza del *demonio* de Sócrates".[4]

Una pedagogía basada en la libertad tendría como fin la libertad, esa libertad por la cual había luchado el liberalismo, en nombre de la cual protestaba ahora la Vieja Guardia puesta al margen por la generación formada en el positivismo. Rébsamen afirmaba la necesidad de llevar la educación a todo el pueblo para afianzar las libertades y evitar los peligros que podrían amenazarlas, así como dar unidad a lo que debía ser México como nación. "La unidad nacional —dice—, completada en los campos de batalla, necesita imperiosamente, para consolidarse, de la unidad intelectual y moral de este hermoso país. La independencia más difícil de conquistar es la intelectual y moral de un pueblo entero, que convierte al más humilde de sus hijos en un ciudadano libre."[5] De acuerdo con Rébsamen, la victoria liberal alcanzada en los campos de batalla debe ser completada con una victoria liberal

en el campo de la mente de los mexicanos. Se debe educar a éstos para el disfrute de las libertades ganadas a costa de tanta sangre. El pueblo debe ahora ser educado en los principios liberales que permiten a todo hombre actuar de acuerdo con sus cualidades naturales y la conciencia de su propia responsabilidad. El maestro no sólo debe formar hombres ilustrados e inteligentes, sino hombres nuevos y de elevados y nobles sentimientos.

La Escuela Modelo de Orizaba llevaría en poco tiempo su influencia a toda la República. Varios fueron los campeones de la nueva orientación, destacándose Carlos A. Carrillo, que en 1887 fue llamado por Rébsamen para ocupar una cátedra en la Escuela Normal de Jalapa. Tal y como lo pedía Rébsamen, Carrillo fue un educador preocupado por estimular la vocación de sus educandos y no por imponerles un determinado cartabón. Su pedagogía se apoyó también en la libertad, estimulando esta libertad al estimular la libre expresión de sus discípulos. Como maestro que fue también de primaria, había alcanzado una alta experiencia pedagógica que resumía así:

> El maestro jamás debe sujetarse en sus lecciones al cartabón que marcan los preceptistas; el maestro ha de ser un artista, en toda la extensión de la palabra, y no un servil imitador. ¿Cuándo ha visto usted que dos artistas procedan del mismo modo en la ejecución de una obra? ¿Cuándo ha visto usted que un mismo artista interprete de la misma manera una obra varias veces? La uniformidad en los procedimientos es rutina, es estancamiento.

Hay que aprender a servirse de la naturaleza y no de los libros:

> Cuando ustedes se hayan posesionado de este gran principio, que es la llave de oro de la enseñanza, entonces impriman a sus lecciones ese sello personal que se refleja en las palabras de cada uno, en las miradas, en las acciones, en el modo de ser particular, para que el niño, que ya conoce a sus maestros, los entienda, los comprenda, los adivine.

En cuanto a las lecciones, nada de prepararlas mecánica-

mente. La enseñanza debe impartirse tomando en cuenta el modo de ser, siempre cambiante, del educando. Pienso, dice Carrillo, "que son muy inquietos, que son muy volubles, que pronto se cansan de escuchar, pero también que son muy curiosos, que siempre están ávidos de preguntar y saber; y cuando he meditado en todo esto, entro en el salón de clases, dejando en la puerta mi aspecto de hombre formal... les hablo... *identificándome,* sí, ésta es la palabra, identificándome con ellos, y dejándoles todo mi ser".[6]

Carrillo se opuso así a una instrucción ajena a la realidad del hombre de México, a una instrucción que no hacía sino repetir determinados cartabones, sistemas o métodos, sin ver antes si eran o no válidos para el hombre a quien se querían imponer. Es la apatía, la "pésima organización de las escuelas públicas", la que ahuyenta a los niños. La apatía, el abandono, de que también dan prueba los "pésimos métodos empleados en las escuelas públicas". Métodos que "se oponen al desenvolvimiento natural y armónico de las múltiples actividades con que ha dotado Dios al niño". Esa educación mecánica, ajena a la realidad que es el mismo educando, acaba por decepcionar a éste y a los padres, que tanto se han sacrificado para que pueda estudiar y mejorar su situación. Cuando los padres se disponen a recoger la cosecha de lo que han sembrado a costa de tanto trabajo, se encuentran "que lo que ha aprendido el niño carece casi enteramente de utilidad para la práctica". Y esto lo dice Carrillo ante una sociedad positivista que dice apoyarse en la utilidad. El educando "tiene que arar la tierra", pero sólo sabe conjugar verbos; "tiene que hacer zapatos" y sólo sabe hablar de definiciones gramaticales que en nada le ayudan;

> necesita discurrir con precisión y sensatez, y en lo que está muy ducho es en aprender interminables palabras; necesita entender libros, para gustar y sacar provecho de su lectura, y sabe mascullar las palabras que contienen sin entender ninguna; *va a entrar a la vida política, va a ser miembro de un pueblo libre en el que tiene que ejercer derechos y que cumplir obligaciones, e ignora esas obligaciones y no tiene noción de esos derechos.*

Nada se hace por educar al hombre de México en estos aspectos que tan de cerca le tocan. No se le forma para ser un buen ciudadano ni un buen patriota; "debería arder en su pecho el fuego de un acendrado patriotismo —que a la escuela tocaba encender y mantener vivo, a favor de la enseñanza de la historia patria—, y lo que ha guardado en su memoria es el interminable y estéril catálogo de todos los gobernantes que México ha tenido".[7] La escuela, en otras palabras, no forma ni hombres libres, conscientes de sus derechos y obligaciones, ni patriotas que engrandezcan a su nación. No es una educación para la libertad y la nacionalidad. Por ello en la revista pedagógica, editada por Carrillo a partir del 1º. de diciembre de 1885 con el nombre de *La Reforma de la Escuela Elemental,* se pone el epígrafe de Julio Simón que dice: "El pueblo que tiene mayor número de escuelas y escuelas mejor organizadas, es el pueblo más grande del mundo. Si no lo es ahora, lo será mañana." [8]

A la reforma de la escuela elemental se enfocaron todos los esfuerzos de Carrillo. De esta reforma habrá de depender la transformación de México en un país seguro de sí mismo y amante de sus libertades. La libertad y la formación de la nacionalidad dependerán de la capacidad de los mexicanos para transformar su educación en una educación que haga ambas posibles. No basta enseñar, por ejemplo, qué es la moral; es menester educar para que ésta forme parte de la integridad del hombre. "Enseñanza moral, educación moral. He aquí dos cosas muy distintas", dice Carrillo.

> Un hombre puede saber muy bien todas las reglas de la moral y ser un redomado bribón. A la sociedad poco le interesa que conozca a las mil maravillas todos mis deberes, si nunca los cumplo. La sociedad tiene, pues, derecho de exigir a la escuela que haga de los niños hombres honrados y virtuosos, aunque no sean pozos de ciencia moral... Enseñar la moral es bueno, es necesario sin duda; pero no es bastante: la escuela no llena su misión sino educando moralmente al niño.

En igual forma, todas las enseñanzas deben transformarse en educación. Sobre cómo hacerlo ofrece Carrillo prolijos tra-

bajos que habrán de alterar los viejos sistemas educativos y, con ellos, el tipo de hombre que habrá de sentirse a disgusto dentro de un sistema social en el que la personalidad ha sido negada.

Partiendo de este *educar* y no simplemente enseñar, Carlos A. Carrillo va a la historia de México, en la que ve, no una acumulación de fechas y nombres, sino el sentido que tiene, lo que ella debe significar para el educando.

> Yo no sé quién era Acamapitzin. Ni Huitzilíhuitl, ni Chimalpopoca; no sé en qué año nacieron, ni qué hazañas llevaron a cabo... Si me sentara en los bancos de una clase, iría a parar probablemente al último lugar... Y, sin embargo, yo sé algo que ignoran los alumnos, algo más sustancial y más fructuoso, algo que es más historia que las luengas listas de nombres y de fechas...[9]

¿Qué es este algo? Para mostrarlo, Carrillo sitúa a sus jóvenes alumnos en una etapa de la Historia de México, en la etapa en que gobernaba el gran monarca de los aztecas, Moctezuma. Monarca poseedor de grandes palacios, de riquezas inusitadas; Moctezuma, el gobernante que recibía tributo de todos los pueblos vencidos por sus tropas. Centenares de indios traen la pesada carga de sus tributos. Tributos que son cargados desde lejanos lugares. ¿Qué reciben a cambio?, pregunta Carrillo a sus discípulos. Nada, contesta él mismo. Todos esos hombres "han estado trabajando de balde para Moctezuma y sus guerreros. Sus familias han comido menos o no han tenido que comer; sus familias están desnudas y padecen frío; ellos no pueden componer la pobre choza en la que se guarecen; pero ¿qué importa, si Moctezuma y sus guerreros tienen otate y cal en abundancia para sus casas, para sus templos y palacios, que serán el ornato de Tenochtitlán?" Muchos, muchos son los hombres que trabajan para Moctezuma y sus guerreros, aunque a ellos les falten los utensilios que entregan a éstos. Ellos, que fabrican ricas telas para Moctezuma y sus guerreros, "ellos y sus mujeres y sus hijos apenas tienen un harapo para cubrir su desnudez". Y como ellos hay otros muchos hombres, muchos pobres indios que van

entregando su trabajo sin recibir la más pequeña compensación. "Ninguno de estos indios, como bien comprendéis, recibe ningún salario por su ímprobo trabajo". ¿Quién los obliga a trabajar de esta manera? ¡Ah! queridos niños —contesta Carrillo—, la respuesta es fácil: Moctezuma tiene un ejército temible, y el día que estos indios infelices no le traigan el tributo que les ha señalado, ese día ¡pobres de ellos! Irá con su ejército y les impondrá doble tributo."

Y esto, ¿por qué? Simple y puramente, porque hay unos hombres más fuertes que otros. Ésa es la tesis tan insistentemente expuesta por los positivistas mexicanos. Carrillo no se refiere a ellos, pero sí a la tesis cuando dice a sus pequeños alumnos:

> [Esto es] exactamente como si uno de vosotros, que tuviera mucho mayores fuerzas que sus compañeros, le dijera a éste: "Tú me has de traer el papel que necesito"; y a aquél: "Tú me has de traer las plumas"; y al otro: "Tú me proveerás de tinta"; y al de más allá: "Tú, de pizarrines y de lápices." Y si alguno se negara a obedecer sus órdenes, le maltrataría y le golpearía. ¿No es verdad que todos le obedecerían por temor a la fuerza?

Pero hay algo más. Esta fuerza, aunque lo sea, es siempre precaria. Siempre está expuesta a ser vencida por otra más poderosa. Los pueblos que sufren la fuerza están siempre tratando de rebelarse, con lo cual los dominadores tienen que permanecer constantemente en pie de guerra, preparándose para la violencia. Los hombres, en lugar de ocuparse en engrandecer su propio pueblo, con su trabajo, se tienen que preparar para la guerra.

> Todos estos hombres [los que recibían el tributo] hubieran podido ocuparse en labrar la tierra, en hacer telas, en fabricar utensilios para las artes y oficios, en trabajar en las minas o en cualquier industria; cada uno de ellos se hubiera hecho de este modo más rico, todas las familias hubieran disfrutado de mayor bienestar, la nación entera hubiera gozado de mayor prosperidad... En tiempos de paz, queridos niños, cada cual emplea su tiempo y su trabajo en hacer cosas útiles para los demás... En tiempo de guerra, al contrario, muchos emplean su tiempo y su trabajo en matarse los unos a los otros.

¿Se refiere Carrillo a la paz de que hablaba el porfirismo? No parece que se refiera a ella, sino a otra paz en la que todos están interesados, y no sólo los que reciben el provecho de ella. Dentro de esta falsa paz sólo se buscará la manera de ser más fuerte para no perder los privilegios alcanzados.

> Aun en los períodos brevísimos de paz, los mexicanos y todos los pueblos que les pagaban tributo estaban preparándose para la guerra... para que cuando ésta llegara no les sorprendiera desprevenidos. Ése era otro mal... Ya veis, queridos niños, cuántos males causaban a todos, Moctezuma y sus guerreros, por querer que otros trabajaran para que ellos se alimentaran, vistieran, adornaran y gozaran lo más que pudieran en vez de trabajar ellos mismos, que era lo debido.

Carrillo, el maestro que nada decía saber de nombres y fechas de la historia, daba a sus discípulos, y a través de ellos a la sociedad de su tiempo, una lección educativa. En una sociedad como la organizada por el porfirismo, que se apoyaba en un tipo de explotación que en nada se diferenciaba de la de Moctezuma y sus guerreros; en una sociedad en la cual el indígena seguía siendo el proveedor de una riqueza que los nuevos señores eran incapaces de producir con sus propias manos y fuerzas; en tal sociedad, sin alusiones directas, Carrillo enseñaba estas dos verdades que serían fácilmente traducibles por sus lectores y estudiantes de 1888:

Primera: "Todo pueblo que quiere vivir de la rapiña, obligando a otros a pagarle tributo, se hace un mal a sí mismo, porque tiene que estar en estado de guerra perpetua; y esto le impide trabajar y enriquecerse."

Segunda: "La dominación de ese pueblo es débil y precaria porque está expuesto a ser vencido a cada paso por sus enemigos."

Para concluir diciendo: "Y es que la *injusticia,* en las naciones como en los individuos, lleva siempre en sí misma el germen del castigo. Sólo la *justicia* eleva y engrandece a las naciones." [10]

Otro gran pedagogo de esta época fue Gregorio Torres Quintero, que, junto con una pléyade de educadores, orientó

también la instrucción pública hacia la formación de individuos responsables y amantes de la libertad. Dentro de este grupo, nos dice Francisco Larroyo, se encuentran Celso Pineda, Daniel Delgadillo, Lucio Tapia, Luis de la Brena, Ponciano Rodríguez, José María Bonilla, Jesús Sánchez, José Juan Barroso, Toribio Velasco, Francisco Angulo y otros. Torres Quintero, sin diferir del pensamiento de Rébsamen, desarrolló una serie de ideas relativamente nuevas. Torres Quintero parte de la idea de que el Estado representa a la sociedad y como tal pude y debe defender a la niñez de la ignorancia, porque ésta obstaculiza todo progreso. Por ello debe multiplicar los planteles educativos, y hacer obligatoria, laica y gratuita la escuela primaria.

Una escuela gratuita que abra sus puertas a todos los mexicanos, sin discriminación económica, política, racial o religiosa. Y la educación debe ser laica, para que puedan recibirla todos los mexicanos sin preocupaciones de carácter religioso. Por ello, dice Torres Quintero, "el legislador ha excluído de la enseñanza toda instrucción religiosa y no ha autorizado más que la instrucción moral universal, independientemente de toda religión positiva".[11]

La enseñanza obligatoria y gratuita es, para Torres Quintero, la fuente de la conciencia cívica y política del pueblo. En último término la capacidad del pueblo mexicano para regirse por una auténtica democracia liberal, habrá de depender de la educación que reciba. Aquí toma, nuevamente, el gran problema que se planteó y se planteará siempre al liberalismo mexicano. La transformación de un pueblo como el mexicano, que ha sido formado en instituciones que son las antípodas del liberalismo, habrá de depender de la educación que se le pueda ofrecer para transformar sus hábitos y costumbres, para cambiar su ideología. La enseñanza obligatoria, dice el pedagogo mexicano, habrá de crear la conciencia cívica y política del pueblo. "La instrucción obligatoria —agrega— es un presupuesto imprescindible de un Estado democrático." [12] Por ello considera un acto suicida el abandono en que se tiene a las *escuelas rurales,* donde debería formarse

esa conciencia cívica del pueblo. Torres Quintero se adelanta aquí en la preocupación que caracterizaría más tarde a la Revolución en el campo educativo: Habrá que ir al campo para educar al hombre que trabaja la tierra, que es el que forma el grueso de lo que llamamos pueblo mexicano:

> ¿Por qué los niños de los centros urbanos disfrutan de mejor enseñanza que los niños campesinos? ¿No son niños mexicanos los que habitan los campos y las aldeas? En un pueblo republicano y democrático como el nuestro, no debe haber escala diferencial de derechos, y, sin embargo, ante la instrucción, unos son privilegiados, parias los otros. Siquiera los habitantes de los campos fueran en menor número; pero entre nosotros, donde son pocas las poblaciones de importancia, el mal es profundo.[13]

Torres Quintero propone igualmente una reforma en los métodos de la enseñanza. Una reforma que permita formar hombres para la libertad y la democracia. Una reforma, dice, que haga a la educación asentarse en el conocimiento real de las cosas y de las relaciones sociales. A esta nueva orientación la llama *enseñanza objetiva* o *enseñanza intuitiva.* Una educación que empieza por hacerse atractiva al educando, haciéndolo aprender por interés en lo que se le enseña y no por temor a recibir algún castigo. "Jamás el miedo —dice Torres Quintero— ha fundado una verdadera disciplina." El auténtico educador jamás pide "una obediencia pasiva, un respeto hipócrita, una cortesía estereotipada, una actividad maquinal, un trabajo forzado... ¿Os han dado un rebaño de parias para que reglamentéis su instinto servil? ¡No, mil veces no! El tesoro que os han confiado es por excelencia caro: os han entregado una pléyade de niños, de personas humanas, para que hagáis de ellos lo más digno, es decir, hombres; es decir, ciudadanos de una democracia".[14]

Así, pues, la idea de una educación para la libertad y la democracia se encontraba en el ambiente de todos los círculos educativos, independientemente de las posibilidades reales que tal educación podría tener dentro del régimen porfirista. En el periódico pedagógico llamado *La Escuela Moderna,* que aparece por vez primera el 15 de octubre de 1889 bajo "la

protección del Sr. Presidente, Gral. Porfirio Díaz, y del Sr. Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, se habla de esta orientación en el Editorial, dirigido "A los Maestros de Instrucción Pública". En este Editorial se dice: "La verdadera y sólida garantía de los derechos y de las libertades de los pueblos está en razón directa de la educación y de la instrucción de sus hombres". Se comenta también la Ley de Instrucción Pública de Baranda, la cual, dice, afronta el problema de la instrucción pública frente a un pasado de fanatismos y barbaries. "Es un valiente desafío al retroceso y a la explotación de la ignorancia." En la escuela está la fuente de ese México nuevo que se quiere crear. "La escuela es la madre del ciudadano, la cuna de la patria, el plantel de las virtudes cívicas, la fuente de la riqueza, la llave de oro de los derechos del hombre." [15]

Joaquín Baranda y la educación para la libertad

El licenciado Joaquín Baranda, ministro de Justicia e Instrucción Pública desde el mes de septiembre de 1882, vino a ser, con su sucesor, don Justo Sierra, uno de los más destacados impulsores de la educación orientada a formar ciudadanos capaces de hacer valer sus derechos y sus libertades. Se empeñó, desde su puesto, en hacer realizables las ideas que sobre esta orientación educativa estaban haciendo patentes los más destacados pedagogos mexicanos. Fue un hombre de acción empeñado en realizar los mejores ideales educativos de esa pléyade de pedagogos que mantenían el espíritu del liberalismo mexicano.

> Baranda estuvo a la altura de su elevado cargo: comprendió con desusada perspicacia el problema de la educación nacional y tuvo la requerida habilidad política para plantearlo y resolverlo, en la medida que lo permitieron las circunstancias históricas de la época. Estaba convencido de que la educación es factor imprescindible en el progreso y bienestar de los hombres; que la escuela, por ende, en un país democrático, debe llevarse a todos los confines de la patria, pues sólo por este medio es posible crear la verdadera *unidad nacional*.[16]

Pero ¿cómo lograr esto? ¿Cómo lograr este tipo de educación? Sólo por un camino: formando a los maestros que han de hacerla posible. No bastaba proponer una enseñanza que hiciese posible el liberalismo y la democracia en México. Éste había sido el ideal de todos los gobiernos liberales que surgieron a partir de nuestra emancipación política. Era menester algo más: los maestros que se encargasen de semejante tarea. Sin ellos, todo ese ideal no era más que una utopía. Baranda se empeñó, así, en formar a los maestros que en futuro muy próximo diesen al pueblo la educación adecuada al ideal liberal. Para su logro fundó la Escuela Normal para Profesores el 24 de febrero de 1887. Esa Escuela Normal de la cual habrían de salir, años más tarde, muchos de los jóvenes que se lanzaron a la Revolución en 1910 para hacer realidad las enseñanzas de libertad y democracia. En una Memoria presentada al Congreso en marzo de 1887, Baranda da cuenta de las razones que movieron al Ejecutivo a fundar la Escuela Normal para Profesores:

> La Instrucción Pública está llamada a asegurar las instituciones democráticas, a desarrollar los sentimientos patrióticos y a realizar el progreso moral y material de nuestra patria. El primero de estos deberes es educar al pueblo, y por esto, sin olvidar la instrucción preparatoria y profesional que ha recibido el impulso que demanda la civilización actual, el Ejecutivo se ha ocupado de preferencia de la instrucción primaria, que es la instrucción democrática, porque prepara el mayor número de buenos ciudadanos; pero comprendiendo que esta propaganda civilizadora no podría dar los resultados con que se envanecen las naciones cultas sin formar previamente al maestro, inspirándole la idea levantada de su misión, el Ejecutivo ha realizado al fin el pensamiento de establecer la Escuela Normal para Profesores.[17]

A continuación Baranda transforma la antigua Secundaria de Señoritas en Escuela Normal para Profesoras, que se inaugura como tal en 1890.

El primer gran paso estaba dado. Ahora era menester dar el segundo y más importante: llevar la educación a todo el pueblo estableciendo la obligatoriedad de la educación elemental. La Comisión de Instrucción Pública de la Cámara

de Diputados, formada por Justo Sierra, Julio Zárate y Leonardo Fortuño bajo la sugestión de Baranda, formuló un proyecto que se convirtió en ley el 23 de mayo de 1888. La obligatoriedad se establecía así:

> La instrucción primaria elemental es obligatoria en el Distrito y Territorios para hombres y mujeres de seis a doce años. Esta instrucción puede adquirirse en cualquier establecimiento oficial o particular, o en lo privado. Los reglamentos de esta ley fijarán los casos de excepción... Las personas que ejerzan la patria potestad, los encargados de menores en los casos especiales que determinan los reglamentos de esta ley, los dueños de fábricas, talleres, haciendas y ranchos, comprobarán anualmente, con certificados de escuelas oficiales, o a falta de ellos con los medios y requisitos determinados por el Ejecutivo, que los niños de que responden están recibiendo o han recibido la instrucción primaria elemental.[18]

Para sancionar el incumplimiento de esta ley se establecieron multas y arrestos.

Un tercer paso tenía que ser la unificación de los sistemas educativos en toda la nación. Para ello se convocó al Primer Congreso de Instrucción. El fin de este Congreso fue el de unificar la legislación y reglamentación escolar, base para el mejor éxito de la obligatoriedad de la enseñanza. A este Congreso fueron invitados todos los gobiernos de los Estados, que enviaron sus delegados. La Mesa Directiva del Congreso, que se inauguró el 1º de diciembre de 1889, quedó formada así: Joaquín Baranda, presidente honorario; Justo Sierra, presidente de trabajos; Enrique C. Rébsamen, vicepresidente; Luis E. Ruiz, secretario, y Manuel Cervantes Ímaz, prosecretario. En la convocatoria, firmada por el propio Joaquín Baranda, se hacía patente el espíritu que habría de animar al mismo:

> México se presentará ante el Mundo Civilizado como una nación que ha comprendido al fin sus destinos, y que se afana por llevar a cabo la obra laboriosa de su regeneración, no limitando sus esfuerzos al presente, sino extendiéndolos al porvenir, que sólo puede asegurarse por la *igualdad* intelectual, que, poniendo a los ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y cumplir sus deberes, arraiga en el pueblo el *sentimiento de la libertad* y el amor a la patria.[19]

El día de la inauguración del Congreso el espíritu de la educación liberal se hizo nuevamente presente en el Discurso de Joaquín Baranda, que fue al mismo tiempo un resumen de las peripecias sufridas por el pueblo en su lucha por la libertad. "La transición de la colonia a la autonomía y de la opresión a la libertad —dijo—, produjo en nuestro país la natural inquietud de todo pueblo que aspira a constituirse, y que en sus ensayos por conseguirlo, depura sus instituciones fundamentales en el crisol de la guerra civil." La libertad se expresó a través de congresos políticos. Éstos "eran la necesidad de aquella época". Pero semejante situación tenía que terminar, por la inestabilidad que representaban. Era menester ahora atender a las necesidades sociales, sin las cuales las políticas resultaban nulas. Ahora dice: "La actividad nacional, no agotada en prolongada guerra, sino impaciente y vigorosa, buscaba nuevo campo en que desenvolverse; y un gobierno inteligente y previsor, comprendiendo todas las exigencias del país, identificando los elementos útiles, amparando los intereses individuales y protegiendo el espíritu de empresa, ha abierto ese campo honroso y fecundo de donde manan las fuentes de la riqueza pública." Hasta aquí la descripción de lo que pretendía ser el régimen porfirista, del cual era funcionario Baranda.

Pero esta labor de supuesto adelanto material de la nación tenía que complementarse formando un pueblo capaz de disfrutar de ese adelanto y, lo que es más importante, de darse a sí mismo las instituciones políticas y sociales que considerase más adecuadas para su desarrollo. Era ésta la labor encomendada a la Instrucción Pública. En función de esta labor se había convocado el Congreso. Por ello Baranda agrega: "... no debemos limitarnos a esa evolución orgánica, que se refiere al crecimiento y madurez de un organismo social; debemos extendernos a hechos de alcance más trascendental, y entre éstos ninguno tan importante como el que se relaciona con la enseñanza pública". La evolución material tenía que ser completada con la representada por la educación. "Los organismos sociales, desde la familia hasta la nacionalidad,

tienen que fijar la atención en las bases de su existencia." Y "nadie duda ya de que la base fundamental de la sociedad es la instrucción de la juventud". Y esto en todas las naciones, pero con más razón "en una República democrática, en donde la soberanía reside en el mismo pueblo y éste es el dueño y árbitro de sus destinos". No es posible explicarse una forma de gobierno democrático en donde el soberano de esta forma, el pueblo, es un ignorante. "La república para existir necesita de ciudadanos que tengan la conciencia de sus derechos y de sus deberes, y esos ciudadanos han de salir de la escuela pública, de la escuela oficial que abre sus puertas a todos para difundir la instrucción e inculcar, con el amor a la patria y a la libertad, el amor a la paz y al trabajo, sentimientos compatibles que hacen grandes y felices a las naciones." Baranda no ve, así, ninguna incompatibilidad entre el progreso material basado en el trabajo y la libertad si se educa al ciudadano para el uno y la otra. La educación puede formar hombres libres o esclavos. "La enseñanza —dice Baranda— es el elemento principal para dominar a los pueblos." Así lo han entendido conquistadores y sectas religiosas. Por ello estas sectas luchan por apoderarse de la enseñanza. Por ello "el Estado no debe permitir que le arrebaten este elemento constitutivo de su propio ser: debe defenderlo por el instinto natural de la propia conservación, y hacer uso de todas sus prerrogativas y de todos sus recursos para entrar de lleno en la lucha a la que se le provoca en nombre de la libertad, y para obtener la última victoria que le pondrá a cubierto de nuevas y peligrosas asechanzas". Esta última victoria sería la formación de ciudadanos libres, capaces de defender, por sí mismos, la libertad alcanzada.

El Estado no puede ser un suicida, "y suicidarse sería mostrar indiferencia respecto a la instrucción de la juventud, en que todos los pueblos, antiguos y modernos, bajo distintas formas de gobierno, han vinculado su fuerza, su gloria y porvenir". La paz es ya un hecho, ahora es menester educar a la generación que se ha levantado dentro de esta paz. Baranda alude a los ideales de los liberales del 57, ideales que

pueden ahora ser realizados mediante la instrucción. Es ya tiempo —dice— de hacer "de la instrucción el factor originario de la unidad nacional que los constituyentes de 57 estimaban como base de toda prosperidad y de todo engrandecimiento. He aquí el trabajo principal de este Congreso...". Es la labor, no sólo del Congreso, sino de la generación a que pertenece Baranda, la generación que hizo posible el porfirismo como un paso necesario en la evolución de México; pero un paso después del cual no es posible detenerse. Esta generación debía dar a la siguiente los instrumentos para iniciar los nuevos pasos que la llevasen a la realización de los que habían sido sueños de la vieja generación liberal. Baranda adivina en un futuro muy próximo otra generación, la que ha de formarse en los renovados ideales educativos. Esa generación que más tarde habrá de hacer la revolución para reinstalar las instituciones liberales sobre bases más firmes:

> La presente generación casi llega al fin de la jornada, con el decaimiento y la fatiga del viajero que ha recorrido largo, difícil y sangriento camino; pero al volver la vista, encuentra muy cerca a la generación que ha de sucederle, y la contempla con el afán y la ternura con que el padre moribundo contempla al hijo heredero de su nombre, de su fortuna, de su honra. A vosotros toca resolver si esa generación que se anuncia como la alborada del más hermoso día ha de ser una generación ignorante, ociosa, débil, que dilapide el glorioso legado de sus mayores, o si ha de ser una generación inteligente, ilustrada, viril, con hábitos arraigados de trabajo, con instinto práctico de progreso; una generación que, educada en el culto de la ciencia y el amor a la patria y a la libertad, haga de México una de las naciones más grandes y felices de la tierra.[20]

NOTAS

1 Francisco LARROYO, *Historia comparada de la educación en México*, México, 1947, p. 226.

2 LARROYO, *op. cit.*, p. 232.

3 LARROYO, *op. cit.*, p. 232. Aquí se expone también el programa de esta escuela.

4 "La pedagogía moderna", en *La Escuela Moderna, Periódico quincenal pedagógico* (Director, Victoriano Pimentel), tomo 1 (México, 1889), pp. 17-19.

5 F. LARROYO, *op. cit.*, p. 233.

6 "D. Carlos A. Carrillo", por D. DELGADILLO y Greg. TORRES QUINTERO, en *Artículos pedagógicos de Carlos A. Carrillo*, México, 1907, t. 1, p. XXXVI.

7 Carlos A. CARRILLO, *Artículos pedagógicos*, t. 1, p. 6.

8 Cf. F. LARROYO, *op. cit.*, y DELGADILLO y TORRES QUINTERO, *op. cit.*

9 CARRILLO, *Artículos pedagógicos*, t. 2, pp. 21 *ss.*

10 CARRILLO, *op. cit.*, t. 2, pp. 417-420.

11 Cf. LARROYO, *op. cit.*, p. 273.

12 G. TORRES QUINTERO, "Culpable abandono de las escuelas rurales", artículo de noviembre de 1901, citado por LARROYO, *op. cit.*

13 F. LARROYO, *op. cit.*, p. 273.

14 G. TORRES QUINTERO, "La amenidad en la enseñanza", artículo de octubre de 1901 cit. por LARROYO, *op. cit.*, p. 274.

15 "Editorial", en *La Escuela Moderna*, vol. 1, p. 1 (México, 1889).

16 F. LARROYO, *op. cit.*, p. 251.

17 Cit. por LARROYO, *ibid.*, p. 251.

18 "Ley sobre Enseñanza Primaria en el Distrito y Territorios", *Decreto del Congreso*, mayo 25 de 1888.

19 "Circular del Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública", en *La Escuela Moderna*, t. 1, p. 2 (México, 1889).

20 *La Escuela Moderna*, t. 1, pp. 57-60.

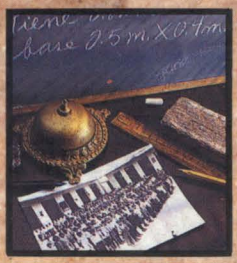
EL COLEGIO DE MEXICO

3 905 0500994 R

Este libro se terminó de imprimir
en noviembre de 1992.
Negativos, impresión y encuadernación:
Programas Educativos, S.A. de C.V.,
Chabacano 65-A, 06850 México, D.F.
Se imprimieron 1000 ejemplares
más sobrantes para reposición.
Cuidó la edición el Departamento de Publicaciones
de El Colegio de México

Centro de
Estudios
Históricos

El presente volumen contiene una compilación de artículos sobre diversos temas históricos publicados originalmente en la revista *Historia Mexicana*. Esta compilación, al igual que las comprendidas en otros volúmenes de la serie *Lecturas de Historia Mexicana*, es una de las varias publicaciones editadas para conmemorar los cincuenta años del Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, y contribuirá sin duda a difundir entre los interesados un valioso material que de otro modo tal vez escaparía a su atención. Los artículos que aparecen en este volumen corresponden a José María Kazuhiro Kobayashi, "La conquista educativa de los hijos de Asís"; Pilar Gonzalbo Aizpuru, "La influencia de la Compañía de Jesús en la sociedad novohispana del siglo XVI"; Dorothy Tanck de Estrada, "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842"; Anne Staples, "Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país"; Josefina Zoraida Vázquez, "La República restaurada y la educación: un intento de victoria definitiva"; Alejandro Martínez Jiménez, "La educación elemental en el porfiriato"; James D. Cockcroft, "El maestro de primaria en la Revolución mexicana"; Mílada Bazant, "La enseñanza y la práctica de la ingeniería durante el porfiriato"; Valentina Torres Septién, "Algunos aspectos de las escuelas particulares en el siglo XX"; Engracia Loyo, "Lectura para el pueblo, 1921-1940", y Leopoldo Zea, "Hacia un nuevo liberalismo en la educación".



9 789681 205386

EL COLEGIO DE MÉXICO